

KOULUKIUSAAMISTA KOSKEVAT PUHETAVAT SUOMALAISESSA VERKKOKESKUSTELUSSA

Diskursiivinen lähestymistapa

Tanja Maria Katariina Hyvämäki

Helsingin yliopisto

Valtiotieteellinen tiedekunta

Sosiaalipsykologia

Pro gradu -tutkielma

Huhtikuu 2018



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Valtiotieteellinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Sosiaalitieteiden laitos	
Tekijä – Författare – Author Hyvämäki, <u>Tanja</u> Maria Katariina			
Työn nimi – Arbetets titel – Title KOULUKIUSAAMISTA KOSKEVAT PUHETAVAT SUOMALAISESSA VERKKOKESKUSTELUSSA: diskursiivinen lähestymistapa			
Oppiaine – Läroämne – Subject Sosiaalipsykologia			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma		Aika – Datum – Month and year Huhtikuu 2018	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 108 + 3
Tiivistelmä – Referat – Abstract			
<p>Koulukiusaaminen on eräs merkittävimmistä koululaisten hyvinvointia uhkaavista tekijöistä, mikä asettaa yhteiskunnallemme mittavia haasteita lasten ja nuorten tasapainoisen kasvun ja kehityksen turvaamiseksi. Suomalainen koulukiusaamisen valtavirtatutkimus perustuu pitkälti määrällisiin menetelmiin, joten ilmiön laadullinen tutkimus on jäänyt melko vähäiselle huomiolle. Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan koulukiusaamisen kulttuurisia merkityksiä analysoimalla suomenkielisessä valtamediassa tuotettua koulukiusaamista käsittelevää verkkokeskusteluaineistoa.</p> <p>Kulttuurisia merkityssysteemejä lähestytään tässä tutkimuksessa sosiaalisen konstruktionismin viitekehykseen pohjautuvaa diskursiivista lähestymistapaa hyödyntäen. Tässä diskursiivisessa tutkimuksessa kielenkäyttöä lähestytään sosiaalisena toimintana, ja huomio kiinnitetään sellaisten kielellisten keinojen tarkasteluun, joilla sosiaalista todellisuutta konstruoidaan. Merkityssysteemejä tulkitsevassa analyysissä identifioidaan verkkokeskusteluissa konstruoituja tulkintarepertuaareja, joiden tuottamista, ylläpitämistä sekä aktualisoitumista tarkastellaan kulloisessakin vuorovaikutuskontekstissa. Tulkintarepertuaarien kielellistä aktualisoitumista käsittelevässä analyysivaiheessa puolestaan lähestytään repertuaarien yhteydessä tuotettuja versioita todellisuudesta sekä niissä tapahtuvaa vastuullistamista.</p> <p>Tutkimuksen tulosten mukaan koulukiusaamista tehdään ymmärrettäväksi tutkimusaineistona toimivassa verkkokeskustelussa viiden tulkintarepertuaarin avulla: koulukiusaaminen yksilölähtöisenä, koulukiusaaminen ryhmäilmiönä, koulukiusaaminen koko yhteisön asiana, koulukiusaaminen yhteiskunnan tuotteena ja koulukiusaaminen kulttuurin kuvana. Vastuullistaminen tuotetaan aineistossa hyvin vaihtelevin tavoin konstruomalla erilaisiin toimijuuksiin liitettyjä koulukiusaamisen syitä, seurauksia sekä siihen liittyviä attribuutioita. Vastuullistaminen kohdistetaan aineistossa usein aikuisille, jopa silloin kun koulukiusaamista pyritään tekemään ymmärrettäväksi oppilaiden toiminnan näkökulmasta. Vastuullistamisen avulla käsitellään myös kirjoittajan omaa vastuullisuutta, etenkin silloin kun kommentti koskee kirjoittajan henkilökohtaista suhdetta kyseessä olevaan ilmiöön. Kaiken kaikkiaan vastuullistaminen palvelee aineistossa erilaisia kielenkäytön funktioita, jotka osaltaan tuottavat ja ylläpitävät edellä mainittuja tulkintarepertuaareja.</p> <p>Tutkimusaineistossa koulukiusaamisilmiötä tehdään ymmärrettäväksi erilaisia sosiaalisia tasoja kuvailevien merkityksellistämisen tapojen kautta. Kyseinen ilmiö tulee siten ymmärretyksi nykyistä, pitkälti oppilaiden vertaissuhteisiin ja koulun kontekstiin rajoittuvaa, suomalaisen valtavirtatutkimuksen näkökulmaa laaja-alaisempaan yhteisöllisten, yhteiskunnallisten ja kulttuuristen tasojen ilmiönä. Tulosten perusteella näyttää siltä, että koulukiusaamistutkimus sekä koulukiusaamisen vastaiset käytännön toimenpiteet voisivat jatkossa hyötyä lähestymistavasta, jossa ilmiötä pyritään ymmärtämään aikaisempaa laajemmasta sosiaalipsykologisesta näkökulmasta.</p> <p>Keskeisiä teoksia teoreettismetodologisen lähestymistapani kannalta ovat Potter & Wetherell (1987), Edwards & Potter (1992) sekä Jokinen, Juhila & Suoninen (2016a). Koulukiusaamiskirjallisuudessa olen painottanut kotimaisen tutkimuksen päälinjaa, jota kattavasti esittelevät Salmivalli (2010) ja Saarento, Garandeau & Salmivalli (2015) artikkeleissaan. Kokonaisuudessaan tutkimuksiini suuntaan on vaikuttanut lisäksi koulukiusaamista erilaisista näkökulmista lähestyvä ja koko tutkimusala uudistamaan pyrkivä tutkimuskirjallisuus, jota yhteen ovat koonneet Schott & Søndergaard, (2014a).</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords koulukiusaaminen, diskurssianalyysi, diskursiivinen sosiaalipsykologia, tulkintarepertuaari, vastuullistaminen			

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Koulukiusaaminen ilmiönä	6
2.1 Koulukiusaaminen tieteellisen tutkimuksen kohteena	8
2.1.1 Aggressiotutkimus suunnannäyttäjänä.....	9
2.1.2 Koulukiusaaminen kollektiivisena aggressiona	10
2.1.3 Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä	12
2.1.4 Kiusaamistutkimus sosioekologisessa viitekehyksessä	14
2.1.5 Laadullinen koulukiusaamistutkimus Suomessa.....	16
2.2 Yhteiskunnallinen koulukiusaamiskeskustelu	20
2.3 Kiusaaminen ja media	23
3 Tutkimuksen metateoreettiset ja teoreettiset lähtökohdat	26
3.1 Sosiaalinen konstruktionismi	28
3.2 Diskursiivinen lähestymistapa	30
3.3 Keskeiset analyyttiset työkalut.....	35
3.3.1 Tulkintarepertuaari.....	35
3.3.2 Vastuullistaminen.....	36
3.3.3 Retorinen argumentaatio	37
4 Tutkimuksen toteutus	40
4.1 Tutkimuskysymykset	40
4.2 Tutkimusaineisto	41
4.3 Tutkijan rooli.....	46
4.4 Eettisiä huomioita.....	49
4.5 Analyysin eteneminen	50
5 Analyysin tulokset.....	53

5.1 Koulukiusaaminen yksilölähtöisenä.....	54
5.2 Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä	58
5.3 Koulukiusaaminen koko yhteisön asiana	62
5.4 Koulukiusaaminen yhteiskunnan tuotteena.....	65
5.5 Koulukiusaaminen kulttuurin kuvana	69
6 Diskussio	74
6.1 Yhteenveto	74
6.2 Tulosten arviointi ja johtopäätökset	76
6.3 Menetelmän arviointi	84
6.4 Tutkimusaineiston arviointi	87
6.5 Jatkotutkimuksen aiheita.....	89
Lähteet.....	93
Liitteet	109

1 Johdanto

Koulukiusaaminen on eräs merkittävimmistä koululaisten sosioemotionaalista kehitystä sekä psyykkistä hyvinvointia uhkaavista tekijöistä, mikä asettaa yhteiskunnalle mittavia haasteita lasten ja nuorten tasapainoisen kasvun ja kehityksen turvaamiseksi (Saarento, 2015, 10–11; Hamarus, 2012, 88–90). Kiusaaminen voi vaikuttaa lasten ja nuorten psykososiaaliseen hyvinvointiin niin tapahtumien välittömässä yhteydessä kuin pidemmälläkin aikajänteellä (esim. Salmivalli, 2002, 19–23). Koulukiusaamisen yhteydessä ilmeneviä psyykkisiä sekä sosiaalisia ongelmia kartoittavien tutkimusten perusteella kiusaamisilmiötä voidaan pitää merkittävänä kehityksellisenä riskitekijänä sekä kiusaamisen kohteeksi joutuneille (Reijntjes, Kamphuis, Prinzie & Telch, 2010; Ttofi, Farrington, Lösel & Loeber, 2011) että kiusaajille itselleen (Ttofi, Farrington & Lösel, 2012). Kiusattujen ja kiusaajien ohella kiusaamisella on katsottu olevan haitallisia vaikutuksia myös sitä sivusta seuraavien lasten mielenterveyteen (Rivers, Poteat, Noret, & Ashurst, 2009).

Kiusaamistapahtumiin liittyviä omakohtaisia kokemuksia on tutkimusten mukaan merkittävällä osalla perusopetukseen osallistuvista oppilaista: arviolta jopa 10–15 prosenttia kokee joutuvansa kiusatuksi useita kertoja kuukaudessa ja 7–10 prosenttia viikoittain. Kiusaajaosapuolten kokemuksia vastaavat osuudet ovat 5–10 prosenttia ja 3–5 prosenttia (Opetus- ja kulttuuriministeriön väliraportti, 2017, 20). Lisäksi on huomioitava, että koulukiusaaminen ja siihen liittyvä vahingollinen vuorovaikutus saattaa koskettaa monin erilaisin tavoin vielä huomattavasti suurempaakin osaa koulujemme oppilaista (Hamarus, 2012, 9; Salmivalli, 2010; Salmivalli, 1998, 46).

Koulukiusaaminen on erilaisin tavoin vaikuttanut myös minun sekä läheisteni hyvinvointiin. Henkilökohtaista elämääni koskettaneiden tapausten ohella olen törmännyt tähän lasten ja nuorten elämää varjostavaan ilmiöön toistuvasti myös toimiessani vapaaehtoisena kriisipuhelimen sekä verkkopalvelun päivystäjänä. Kokemukseni ja koh-

taamiseni ovat johdattaneet pohtimaan sitä, kuinka erilaisia kokemuksia ja monenlaisia merkityksiä kiusaamistapauksiin voi liittyä. Tämä puolestaan on vaikuttanut kiinnostukseeni lähteä tutkimaan tätä sosiaaliseen vuorovaikutukseen kietoutuvaa ilmiötä tarkemmin.

Tehokasta puuttumista koulukiusaamiseen painotetaan asiantuntijoiden lausunnoissa sekä koulukiusaamista käsittelevässä kirjallisuudessa toistuvasti. Kuitenkin tämän sosiaalisten suhteiden monitasoiseen vuorovaikutukseen kietoutuvan ja usein piiloisen ilmiön tunnistaminen sekä siihen puuttuminen ovat osoittautuneet haastaviksi tehtäviksi koulujen arjessa työskenteleville aikuisille. Selkeitä ja tehokkaita toimintamalleja pyritään kehittämään ongelman ratkaisemiseksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017; Mäntylä, Kivelä, Ollila & Perttola, 2013, 122–126; Hamarus, 2012, 27–29; Salmivalli, 2003, 44–54.)

Lainsäädäntömme sekä kansainväliset yleissopimukset velvoittavat kaikkia aikuisia – erityisesti koulujen kaltaisissa kasvatuksellisissa ympäristöissä työskenteleviä – toimimaan oppilaiden turvallisuuden sekä hyvinvoinnin edistämiseksi (Hamarus, 2012, 85–91; Opetus- ja kulttuuriministeriön väliraportti, 2017, 10–14; Mäntylä ym., 2013, 36–41). Kiusaamista vastustamaan pyrkivästä lainsäädännöstä ja sopimuksista, lukuisista koulukiusaamisen ehkäisemiseen tähtäävistä julkisista puheenvuoroista sekä tutkimustietoon perustuvista interventio-ohjelmista huolimatta kiusaaminen leimaa edelleen valitettavan monen koululaisen elämää.

Kiusaamista¹ pidetään hyvin vanhana ilmiönä. Sen systemaattinen tutkimus vasta 1970-luvun lopussa pohjoismaisten aggressiotutkijoiden toimesta (esim. Hamarus & Kaikkonen, 2011; Salmivalli, 1998, 5–6). Koulukiusaamista on mahdollista hahmottaa

1 Kiusaaminen-termillä viitataan tässä työssä koululaisten vertaissuhteissa tapahtuvaan koulukiusaamiseen aihetta koskevassa tutkimuskirjallisuudessa (esim. Salmivalli, 1998, 30, Olweus 1992, 15) käytettyä terminologiaa mukaillen.

ja tutkia hyvin vaihtelevista tieteellisistä paradigmoista käsin, jolloin päädytään erilaisten teoreettismetodologisten viitekehysten avulla tuotettuihin tieteellisiin representaatioihin ilmiöstä (Opetus- ja kulttuuriministeriön väliraportti, 2017, 15–16; Schott & Søndergaard, 2014b, 2–12). Kiusaamista koskevaa tutkimusta on tuotettu valtavat määrät, mutta valtavirtatutkimuksen² fokus on jäänyt valitettavan kapea-alaiseksi, tutkijoiden keskittyessä koulukiusaamisen ilmenemismuotojen ja yleisyyden, kiusaamiselle altistavien ja siltä suojaavien yksilöllisten tekijöiden sekä kiusaamisesta mahdollisesti seuraavien haittavaikutusten kartoittamiseen määrällisiä menetelmiä hyödyntäen (Hamarus & Kaikkonen, 2008; Hamarus & Kaikkonen, 2011; Horton, 2016a; Horton, 2016b; Horton & Forsberg, 2015; Thornberg, 2015; Søndergaard, 2014a, 389; Schott, 2014a, 24–27; Patton, Hong, Patel & Kral, 2017).

Keskityn tässä työssä erityisesti pohjoismaiseen kiusaamistutkimukseen, sillä se on vaikuttanut valtavirtaukseksi muodostuneeseen kiusaamistutkimuksen linjaan niin kansainvälisellä (esim. Schott & Søndergaard, 2014b, 2) kuin kansallisellakin tasolla (esim. Lagerspetz, Björkqvist, Berts & King, 1982; Salmivalli, 1996, 5–6). Näkemykseni mukaan vallalla olevan tutkimusparadigman tieteellinen representaatio kiusaamisesta on tarkkarajaisine käsitteenmäärittelyineen selvästi havaittavissa suomalaisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa koulukiusaamisesta: tieteellisten keskusteluareenoiden ohella ne näkyvät niin aihetta koskevissa virallisissa asiantuntijoiden selvityksissä (esim. Opetus- ja kulttuuriministeriön väliraportti, 2017) kuin vähemmän virallisissa julkisissa koulukiusaamista koskevissa keskusteluissa (esim. A2 studiokeskustelu, 2014).

Tämän tutkimuksen teoreettismetodologisena lähtökohtana toimiva sosiaalinen konstruktionismi mahdollistaa ilmiön tarkastelun monitasoisten sosiaalisten ja kulttuuristen merkitysten näkökulmasta. Sosiaalisten ilmiöiden tieteelliseen tutkimukseen liittyy

2 Termillä valtavirtatutkimus viitataan tässä työssä kiusaamistutkimuksen kenttää alusta saakka hallinneeseen yksilöpsykologian tutkimusmenetelmiin ja tarkkarajaiseen käsitteen määrittelyyn nojaavaan tutkimusparadigmaan, jonka keskeisimpiin vaikuttajiin kuuluu pohjoismaisen kiusaamistutkimuksen pioneerina tunnettu Dan Olweus.

sosiaalisen konstruktionismin periaatteiden mukaisesti ilmiöiden historiallisuuden ymmärtäminen osana ilmiötä koskevia representaatioita. Pyrin kiusaamiskäsitteen historiallisuutta tarkastellessa kiinnittämään huomiota siihen, että psykologisten ja sosiaalisten ilmiöiden tieteellinen tutkimus tuloksineen on omalta osaltaan mukana muodostamassa sitä sosiaalista vuorovaikutuksellista todellisuutta, jonka ilmiöitä sen avulla pyritään tutkimaan (Gergen, 1973; Burr, 2015, 15–16). Lähestyn tässä tutkimuksessa aikaisempaa tieteellistä koulukiusaamistutkimusta osana tutkimukseni sosiokulttuurista kontekstia. Tarkoituksenmukaista ei siten ole referoida tutkimusten tuloksia sinänsä, vaan keskittyä hahmottamaan sekä kotimaassa että kulttuurisessa lähi-piirissämme tuotettua koulukiusaamistutkimusta siihen vaikuttaneiden erilaisten paradigmojen ja kiusaamisilmiöön liitettyjen käsitteiden sekä varsinaisten ilmiötä koskevien käsitteenmäärittelyiden näkökulmasta.

Vuosikymmenten saatossa niin kansainväliseen kuin kotimaiseen kiusaamistutkimukseen sekä kiusaamista koskevaan yhteiskunnalliseen keskusteluun on vakiintunut tieteelliseen määrittelytapaan (kts. 9–12) perustuva representaatio koulukiusaamisesta. Hamaruksen ja Kaikkosen (2011) mukaan tietyt kriteerit täyttävä tarkkarajainen määritelmä on ilmiön tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta tarpeellinen mutta samalla ongelmallinen, sillä heidän mukaansa se ei välttämättä tavoita ilmiötä sellaisena kuin se vaihtelevissa arjen sosiaalisissa tilanteissa ilmenee. Kiusaamisen tutkimuskentällä on etenkin 2000-luvun aikana alettu esittää kriittisiä huomioita kiusaamisen valtavirtatutkimukselle tyypillisen käsitteenmäärittelyn validiteettia sekä koulukiusaamisen ilmiöstä pääasiassa määrällisin menetelmin tuotetun tiedon suvereenia asemaa kohtaan (Horton, 2016a; Thornberg, 2015; Søndergaard, 2014a, 389; Schott, 2014a, 24–27; Hamarus & Kaikkonen, 2011). Schottin (2014a, 25) mukaan kiusaamistutkimuksen kentän homogeenisyys edesauttaa vallitsevan näkökulman ylläpitämistä tukahduttamalla tehokkaasti sitä koskevat kriittiset huomiot. Tällöin kiusaamisilmiötä ymmärretään ja sitä lähestytään ainoastaan tieteellisessä keskustelussa vallalla olevan tutkimusparadigman tuottaman representaation mukaisesti (Horton, 2016b). Tämä puolestaan voi olla ongelma, sillä tehokkaasti kohdennettu vaikuttaminen kiusaamisen kaltaisiin ilmiöihin edellyttää niiden laaja-alaista ja syvällistä ymmärtämistä (Hamarus, 2006, 14; Hamarus & Kaikkonen, 2011).

Edellä esitetty kriittinen näkökulma kiusaamistutkimuksessa vallalla olevaa tutkimusparadigmaa sekä sille tyypillistä käsitteenmäärittelyä kohtaan ovat vaikuttaneet myös tämän tutkimuksen muotoutumiseen, kirvoittaen pohdintoja siitä, millaista tietoa kiusaamisesta on suomalaisen, lähinnä määrälliseen tieteelliseen näyttöön perustuvan tutkimuksen puitteissa tuotettu – tai millaista tietoa vallitsevan tieteellisen tutkimusparadigman myötä kiusaamisilmiöstä on mahdollisesti jäänyt tuottamatta. Tämän työn puitteissa en pyri esittämään kaikenkattavaa määritelmää koulukiusaamisilmiöstä tai sen erilaisista ilmenemismuodoista, vaan tutkimukseni tavoitteena on perehtyä kyseistä ilmiötä käsittelevän keskustelun puitteissa sosiaalisesti ja kulttuurisesti jaettuihin merkityksiin, niiden tuottamisen sekä uusintamisen prosesseja tarkastellen.

Työssäni lähestyn koulukiusaamisilmiötä suomenkielisessä valtamediassa tuotetun verkkokeskusteluaineiston avulla, jota tarkastellaan sosiaalisen konstruktionismin teoreettiseen viitekehykseen nojautuvaa diskursiivista tutkimussuuntausta soveltaen. Lähestymistapani teoreettismetodologinen lähtökohta mahdollistaa ilmiön tarkastelun, joka ei rajoitu aikaisemman tutkimuksen representaatioihin tai valmiiksi annettuihin määritelmiin koulukiusaamisilmiöstä. Tutkimukseni näkökulmasta koulukiusaamisilmiötä on mahdollista sekä perusteltua pyrkiä hahmottamaan uudelleen, sillä valtavirtatutkimuksen fokuksen ulkopuolella olevat kulttuuriset jäsennykset ja merkityksenannot ovat vuosikymmenten ajan jääneet yksilöpsykologisista lähtökohdista vuorovai-
kutusta tarkastelemaan pyrkivän tutkimusparadigman varjoon. (Horton, 2016b; Thornberg, 2015; Horton & Forsberg, 2015; Schott & Søndergaard, 2014b, 2.)

2 Koulukiusaaminen ilmiönä

Tässä luvussa lähestyn tutkimukseni aihetta, koulukiusaamisilmiötä, sellaisena kuin se näyttäytyy aihetta käsittelevässä tieteellisessä tutkimuksessa sekä aiheeseen liittyvässä laajemmassa yhteiskunnallisessa keskustelussa. Tutkimukseni aihepiirin esittelyn ohella tämän luvun tarkoituksena on hahmottaa suomalaista koulukiusaamiskeskustelua pääpiirteittäin, koska se on merkittävä osa sitä kulttuurisen keskustelun virtaa, josta aineistoni olen hankkinut ja johon tutkimukseni analyttisine päätelmineen lopulta liittyy.

Koulukiusaamisen yhteiskunnallinen ja tieteellinen representaatio kulkevat rinnakkain vuorovaikutuksessa keskenään: kun paljon julkisuutta saaneet kiusaamistapaukset tai muuten kiusaamisen problematiikkaan kytkeytyvät väkivaltaiset tragediat nostavat aiheen yhteiskunnallisen keskustelun keskiöön, on tavallista, että selvitystyöryhmiä perustetaan ja tutkimusresursseihin panostetaan (esim. Schott, 2014b, 185). Toisaalta empiirinen tutkimus ja tieteellinen tieto näkyvät usein myös tieteen ulkopuolisissa yhteiskunnallisissa yhteyksissä (Potter, 1996, 153–159). Vallalla olevaa tieteellistä representaatiota edustavien asiantuntijoiden toistuva esiintyminen julkisen keskustelun areenoilla on omiaan vahvistamaan vallalla olevia käsityksiä asiantiloista, mikä puolestaan voi edelleen hankaloittaa kyseisten näkemysten kyseenalaistamista (Potter, 1996, 158–162; Juhila, 2016a, 170–173; Jokinen, 2016a, 350–356). Määrällisessä valtavirtatutkimuksessa vakiintuneen aseman saavuttaneesta kiusaamisen määritelmästä (kts. 9) huolimatta kiusaamistutkijoiden keskuudessa ei varsinaisesti ole konsensusta koulukiusaamisilmiön yksiselitteisestä määritelmästä tai edes siitä, onko tästä monimuotoisesta ja muuntautumiskykyisestä sosiaalisesta ilmiöstä ylipäänsä mahdollista tuottaa tarkkarajaista, kaikkea koulussa – saati muissa ympäristöissä – oppilaiden välisissä vertaissuhteissa tapahtuvaa kiusaamista kattavaa määritelmää (Schott, 2014a, 24). Käsitteenmäärittely ei ole yksiselitteistä, sillä siihen liittyvät haasteet heijastelevat usein erilaisten tieteenfilosofisten paradigmojen välisiä näkemyseroja, joita käsittelen hieman tarkemmin tutkimukseni teoreettismetodologisten lähtökohtaoletusten yhteydessä (luvussa 3).

Kiusaamisilmiöön liittyvän tieteellisen tutkimuksen ja vaikuttamisen näkökulmasta käsitteenmäärittäminen on erityisen keskeisessä asemassa. Yhtenäinen määritelmä näyttäytyy välttämättömänä etenkin valtavirtatutkimukselle tyypillisen tieteelliseen näyttöön perustuvan määrällisen tutkimuksen, tiedonkeruun sekä kansainvälisten- että pitkittäistutkimusten tulosten vertailukelpoisuuden näkökulmasta (Søndergaard, 2014a, 389; Schott, 2014a, 24–27; Hamarus & Kaikkonen, 2011). Tieteellisen tutkimuksen lähtökohtien lisäksi ilmiön määrittämisestä pidetään merkittävänä myös käytännön tilanteiden kannalta, jotta koulukiusaaminen olisi mahdollista erotella oppilaiden välisistä satunnaisista konflikteista ynnä muusta väkivaltaisesta, aggressiivisesta tai muuten epätoivotusta sosiaalisesta käyttäytymisestä koulussa. (Salmivalli, 1998, 29–34; Salmivalli, 2003, 10–12; Hamarus & Kaikkonen, 2011.) Ajatellaan, että kiusaamisilmiön lähestyminen ja siihen puuttuminen kouluyhteisöjen arjessa on tehokkaampaa, mikäli yhteisön kaikilla jäsenillä on jotenkin määritelty ja yhdenmukainen käsitys ilmiöstä (Macklem, 2003, 5; Hamarus & Kaikkonen, 2011).

Kiusaamista ja koulukiusaamista on lähestytty hyvin erilaisista tieteellisen tutkimuksen perspektiiveistä käsin, joiden parissa sovelletuissa kiusaamisen määritelmissä yleensä toistuvat vaihtelevin painoituksin erilaiset kiusaamista kuvailevat piirteet, kuten: 1) kiusaamisen ilmenemismuodot, 2) tapahtumien toistuvuus ja pitkäkestoisuus, 3) tietoisuus ja tahallisuus, 4) valtaepätasapaino tekijän ja kohteen välillä, 5) kiusaaminen sosiaalisena suhde- ja ryhmäilmiönä, 6) kiusaamista provosoivat tekijät, ja 7) subjektiivinen kokemus kiusaamisesta (mm. Herkama, 2012, 20–21; Hamarus & Kaikkonen, 2011).

Yleismaailmallisen tai lopullisen määritelmän muotoileminen kiusaamisilmiöstä on osoittautunut erittäin haastavaksi, jopa mahdottomaksi, tehtäväksi. Kiusaaminen ja sen tutkiminen tapahtuvat ympäristöissä, joiden kansalliset, kulttuuriset ja kielelliset erityispiirteet vaikuttavat siihen, mitä kiusaaminen on tai miten se käsitteellistetään (Schott, 2014a, 24, Hamarus & Kaikkonen, 2011). Tutkijan tehtävänä on siten ymmärtää kiusaaminen sosiaalisesti ja historiallisesti muotoutuvana ja muuttuvana ilmiönä, jonka konstruointiin myös tutkijat omilla valinnoillaan osallistuvat (Smith, Cowie, Olafsson & Liefoghe, 2002).

Tämän tutkimuksen näkökulmasta aikaisempi tieteellinen tutkimus sekä siinä esiintyvät kiusaamisen määritelmät huomioidaan ensisijaisesti osana sitä kielellistä ja kulttuurista kontekstia, jossa kiusaamisilmiötä tuotetaan. Tästä näkökulmasta pyrin siis hahmottamaan, millaisena ilmiönä koulukiusaaminen näyttäytyy kotimaisessa tutkimuksessa sekä siihen läheisessä yhteydessä olevassa pohjoismaisessa tutkimusperinteessä.

2.1 Koulukiusaaminen tieteellisen tutkimuksen kohteena

Tässä luvussa tavoitteenani on hahmottaa, millaisena ilmiönä kiusaamista on jo lähes kuudenkymmenen vuoden ajan pohjoismaisessa tutkimuksessa lähestytty. Erityisesti kiinnitän huomioni aihetta koskevan suomalaisen tieteellisen tutkimuksen antiin, sillä sen aikaansaannokset näkyvät selvästi suomalaisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa kiusaamisesta (esim. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote, 2017). Pitkälti määrällisiin menetelmiin perustuvien tutkimustulosten yksityiskohtaisen läpikäymisen sijaan tämän työn kannalta olennaista on tarkastella niitä tapoja, joiden avulla kiusaamisilmiötä on tieteellisen tutkimuksen parissa representoitu.

Lähden liikkeelle pohjoismaisen kiusaamistutkimuksen alkulähteiltä, joista muodostuneet pohjavirtaukset vaikuttavat edelleen vallalla olevan koulukiusaamistutkimukseen (Horton, 2016a, Horton, 2016b; Horton & Forsberg, 2015; Thornberg, 2015; Schott & Søndergaard, 2014b, 2). Tämän jälkeen esittelen pääpiirteissään suomalaista, ryhmäilmiöitä painottavaa tutkimussuuntausta, jonka vaikutukset yltävät interventioiden myötä useimpien suomalaisten koulujen arkeen (Sainio, 2014, 3). Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan sosioekologisen viitekehyksen näkökulmaa, joka on avartanut tutkimuksen fokusta yksilöiden ja kontekstien välisen monitasoisen vuorovaikutuksen suuntaan (Horton, 2016a; Thornberg, 2015). Sosioekologisen suuntauksen vaikutukset näkyvät suomalaisissa tutkimuksissa, joissa tarkastellaan koko koulua kiusaamisilmiön vuorovaikutuksellisenä kontekstina (Saarento, Garandean & Salmivalli, 2015; Saarento, Boulton & Salmivalli, 2015). Kartoitan lopuksi vielä kotimaisen laadullisen

tutkimuksen näkökulmasta koulukiusaamista koskevia käsityksiä osana koulu- ja opilaskulttuuria (Teräsahjo & Salmivalli, 2001; Teräsahjo & Salmivalli, 2003; Hamarus & Kaikkonen, 2008; Ukskoski, 2013; Herkama, 2012).

2.1.1 Aggressiotutkimus suunnannäyttäjänä

Systemaattisen koulukiusaamistutkimuksen katsotaan alkaneen 1970-luvulla pitkälti pohjoismaisten tutkijoiden aloitteesta (Salmivalli, 1998, 5; Smith & Brain, 2000). Varhaisen kiusaamistutkimuksen fokuksessa oli kiusaaminen yksilön aggressiivisena ominaisuutena, jonka katsottiin olevan melko pysyväisluontoinen käyttäytymismalli (Salmivalli, 2010). Tämän yksilön näkökulmasta kiusaamista lähestyvän tutkimustradition mielenkiinnon kohteena ovat olleet aggressiivisesti käyttäytyvien sekä aggression kohteeksi valikoituneiden yksilöiden ominaisuudet, kuten persoonallisuuden piirteet, sekä näiden ominaisuuksien mahdolliset yhteydet kiusaamisilmiöön (Horton, 2016a, Schott & Søndergaard, 2014b, 5–6; Schott, 2014a, 27–30).

Yksilöpsykologiasta lähteviä kiusaamiskäyttäytymisen selitysmalleja alettiin 1990-luvulla hahmottaa hieman erilaisesta näkökulmasta, kun tarkastelun fokus siirtyi aggressiivisen käyttäytymisen funktioihin. Tahallinen, ilman provokaatiota ilmenevä kiusaaminen, erotettiin reaktiivisesta aggressiosta. Tämän seurauksena kiusaamista alettiin tutkia proaktiivisena aggressiona – tarkemmin ottaen sen eräänä alalajina – jolloin käsitys kiusaajista sekä kiusaamisen taustalla vaikuttavista motiiveista alkoi hahmottua yksilöllisten piirteiden sijasta yksilön tavoitteellisena, sosiaalisen kontekstiin, statukseen ja dominanssihierarkiaan kietoutuvana toimintana. (Salmivalli, 2010.)

Pohjoismaisen kiusaamistutkimuksen pioneerina tunnettu psykologian professori Dan Olweus (1992, 14–15) on muotoillut määritelmän koulukiusaamisesta, jonka mukaan *”Yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille.”* Negatiivinen teko on hänen mukaansa kyseessä silloin, kun joku tahallisesti tuottaa tai yrittää tuottaa toiselle vammoja tai epämiellyttävän olon (mts. 14–15). Kyseisen kiusaamisen määri-

telmä on ajansaatossa vakiintunut tutkimuskentällä, etenkin ilmiön yleisyyttä kartoittavien määrällisen tiedonkeruun menetelmiä hyödyntävien kiusaamistutkijoiden käytössä. Schottin ja Søndergaardin (2014b, 2) mukaan näistä lähtökohdista katsotaan muodostuneen edelleen kansainvälisen kiusaamistutkimukseen vaikuttava tutkimussuuntaus, joka pohjautuu yksilöpsykologiseen ihmiskuvaan sekä kvantitatiivisin menetelmin tuotettuun laajaan yleistettävyyteen tähtääviin tutkimustuloksiin.

Yksilöön, yleensä kiusaajaan tai kiusattuun, johdettujen potentiaalisten syiden ohella tutkimuksen avulla on pyritty kartoittamaan koulukiusaamisesta mahdollisesti johtuvia seurauksia. Tietoa kiusaamisesta on usein kerätty kyselylomaketutkimuksina, joissa tutkittu ilmiö on tutkittavalle valmiiksi määritelty. Tällaisen tutkimusasetelman ongelmaksi on esitetty, ettei tutkimusten perusteella pystytä erottelemaan psykologisten tekijöiden kausaalista järjestystä, jolloin analyysit jäävät usein korrelaatioiden tarkastelun tasolle. (Swearer & Hymel, 2015; Hong & Espelage, 2012; Mathiassen, 2014, 355–356.)

Aggressiivisen käyttäytymisen näkökulmasta tarkasteltuna on luontevaa kiinnittää huomiota myös erilaisiin kiusaamisen ilmenemismuotoihin, eli niihin negatiivisen käyttäytymisen muotoihin, joilla kiusaamisen kohdetta pyritään vahingoittamaan (Olweus, 1992, 15; Salmivalli, 1998, 35–36). Yllä mainitussa Olweuksen (1992, 14–15) kiusaamisen määritelmässä negatiivisilla teoilla tarkoitetaan tahallista vammojen tai epämiellyttävän olon tuottamista tai tuottamisen yrittämistä toiselle, mikä voi tapahtua sanoja, eleitä, fyysistä kontaktia, ryhmästä sulkemista tai toisen toiveisiin kohdistuvaa välinpitämättömyyttä hyödyntäen. Olweuksen (1992, 15) mukaan voimasuhteiden epätasapaino on kiusaamistilanteessa merkittävä tekijä, sillä se tukee negatiivisia tekoja sekä heikentää kiusatun mahdollisuuksia puolustautua.

2.1.2 Koulukiusaaminen kollektiivisena aggressiona

Kiusaamistutkimuksen käynnistyessä 1970-luvulla ruotsalainen koululääkäri Peter Paul Heinemann otti julkisesti kantaa havaitsemaansa ryhmätoimintana ilmenevään koulukiusaamiseen (*ruots. mobbning*), joka kohdistui ryhmän ulkopuolelle jääneeseen

yksilöön. Heinemannin (1972, 9–10) mukaan kiusaaminen tulee ymmärtää ryhmän kollektiivisena ja aggressiivisena häirintänä, joka kohdistuu sitä jollain tapaa provo-soivaan yksilöön tai yksilöihin. Heinemann kiinnitti erityistä huomiota kiusaamisen sosiaaliseen kontekstiin sekä siihen liittyviin ryhmäprosesseihin, kuten ryhmäpaineeseen, hyväksytyksi tulemisen ja syrjinnän mekanismeihin sekä ryhmässä ilmenevään yhdenmukaisuuden tarpeeseen (mts. 9–10). Heinemannin esille nostama sosiaalisen kontekstin merkitystä painottava näkökulma jäi tuolloin kuitenkin yksilöpsykologi-sesta aggressiotutkimuksesta kehittymään alkaneen kiusaamistutkimuksen valtavir-tauksen varjoon. (Hamarus & Kaikkonen, 2011; Schott, 2014a, 23; Horton, 2016a; Smith ym., 2002.)

Suomalaisen kiusaamistutkimuksen juuret ovat Kirsti Lagerspetzin ja Kaj Björkqvistin johtaman Turun yliopiston ja Åbo Akademin 1980-luvulla tehdyssä aggressiotutki-muksessa (Salmivalli, 1998, 5). Varhaisessa suomalaisessa koulukiusaamista käsitte-levässä tutkimuksessa ilmiötä lähestyttiin ryhmän jäsenten välisiin suhteisiin perustu-vana kollektiivisena aggressiona (Lagerspetz ym., 1982). Uraauurtavat suomalaiset tutkimukset suoran ja epäsuoran aggression parissa ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, että pojille tyypillisinä pidettyjen suorien aggressiivisten käyttäytymismuotojen rin-nalla kiusaamistutkimuksessa alettiin kiinnittää huomiota myös erityisesti tyttöjen kes-kuudessa tapahtuvaan, sosiaaliin suhteisiin kytkeytyvään, epäsuoraan aggressioon (Smith ym., 2002; Salmivalli, 1998, 35–36).

Ryhmänäkökulma alkoi yhä enenevissä määrin kiinnostaa kiusaamistutkijoita 1990-luvulla, jolloin ruotsalainen kiusaamistutkija Anatol Pikas (1990) tarkasteli kiusaa-mista Heinemannin tapaan ryhmäväkivaltana. Pikasin (mts. 56–57) määritelmän mu-kaan koulukiusaamisella tarkoitetaan ”-- *tietoista, ei-laillistettua, fyysistä tai psyyk-kistä hyökkäystä ja/tai yhteisöstä poissulkemista, minkä kohdistaa heikossa asemassa olevaan yksilöön ryhmä, jonka jäsenet vahvistavat keskinäisessä vuorovaikutuksessa toistensa käyttäytymistä --*”. Hänen näkemyksensä mukaan syyt koulukiusaamiseen löytyvät ryhmän dynamiikasta ja erityisesti kolmen tekijän (sosiaalisen vahvistamisen, dissonanssin sekä viholliskuvan) yhteisvaikutuksista ryhmän käyttäytymiseen (mts. 68–80).

2.1.3 Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä

Kotimainen kiusaamistutkimus keskittyi 1990-luvun loppua kohden ryhmäilmiöiden tarkasteluun. Turun yliopistossa ja Åbo Akademiassa Christina Salmivallin sekä hänen tutkijakollegoidensa toimesta alkunsa sai urauurtava suomalainen koulukiusaamistutkimuksen linja (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). Salmivalli ja hänen tutkimusryhmänsä ovat kehittäneet sekä suomalaista että kansainvälistä koulukiusaamistutkimusta, jossa kiusaaminen alettiin käsittää kiusaaja-kiusattu -suhdetta laajempänä vertaisten keskuudessa tapahtuvana ryhmäilmiönä (Smith, 2016, 5; Salmivalli, 1998, 34). Heidän tutkimustensa fokuksessa ovat kiusaajan ja kiusatun roolien ohella kiusaamista sivusta seuraavien oppilaiden erilaiset roolit, joita ovat kiusaamiseen osallistuvat *apurit*, kiusaamisesta positiivista ja kannustavaa palautetta antavat *vahvistajat*, kiusaamistilannetta passiivisesti sivusta seuraavat *ulko-puoliset* ja kiusatun tueksi asettuvat *puolustajat* (Salmivalli, ym., 1996; Salmivalli, 1998, 52).

Salmivalli (1998, 29) lähestyy koulukiusaamista proaktiivisen aggression muotona, jossa yksilön sisäisen aggressiotilan sijaan korostuu kiusaamistilanteen sosiaalinen luonne. Hänen mukaansa kiusaaminen tapahtuukin usein suhteellisen pysyvässä sosiaalisessa ryhmässä, kuten koululuokassa, jossa se kietoutuu ryhmän jäsenten välisiin sosiaalsiin suhteisiin (Salmivalli, 1998, 33). Hänen näkemyksensä mukaan koulukiusaamisella voidaan viitata hyvin monenlaisiin väkivallan ja loukkaamisen muotoihin, joiden avulla saatetaan pyrkiä välineellisesti esimerkiksi muiden huomion, statuksen, maineen ja vallan tavoitteluun (Salmivalli, 2003, 30–31; Salmivalli, 1998, 39–40).

Salmivallin (2003, 11) mukaan ”*Kiusaamisella tarkoitetaan yhteen ja samaan oppilaaseen toistuvasti kohdistuvaa tahallisen vihamielistä käyttäytymistä*”. Tapahtumien toistuvuuden ja tahallisuuden kriteerien lisäksi olennaisena pidetään osapuolten välillä vallitsevaa epätasaväkisyyttä suhteessa joihinkin ominaisuuksiin tai resursseihin, minkä puolestaan katsotaan mahdollistavan vallan tai voiman väärinkäytökset (mts. 11). Vaikka kiusaamista tarkastelevan suomalaisen tutkimuslinjan painopiste siirtyi ryhmädynaamisten tekijöiden ja prosessien tarkasteluun, hyödynnettiin tutkimuksissa

edelleen kiusaamisen määritelmää, jossa painottuvat pitkälti samat kriteerit kuin Olweuksen (1992, 14–15) muotoilemassa määritelmässä (kts. 9).

Kotimaisen valtavirtatutkimuksen mielenkiinnon kohteena ovat 2000-luvulla olleet oppilaiden vertaissuhteiden ryhmadynamiikka sekä siihen vaikuttavat mekanismit suhteessa kiusaamiskäyttäytymiseen. Ryhmätoimintaa on tarkasteltu erilaisten emotionoiden, asenteiden sekä motivaatioiden ohjailemien roolien näkökulmasta, joiden mukaiset piirteet puolestaan vuorovaikuttavat koululuokassa vallitsevien ryhmänormien kanssa (Salmivalli, 2010; Kärnä, Voeten, Poskiparta & Salmivalli, 2010). Tutkimusten mukaan sivustaseuraajien toiminnalla ja palautteella on katsottu olevan merkittäviä vaikutuksia kiusaamisen etenemisen, jatkumisen tai päättymisen kannalta (Salmivalli, 2010; Kärnä ym., 2010). Tutkimuksen avulla on pyritty selvittämään erilaisia yksilötasolla, vertaissuhteissa ja ryhmätasolla sivustaseuraajien toimintaan vaikuttavia tekijöitä (Salmivalli, 2010). Tutkimusta on lisäksi suunnattu luokka- ja koulutason kontekstuaalisiin tekijöihin, jolloin oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ohella kiinnitetään huomiota myös koulussa työskenteleviin aikuisiin (Saarento, Garandeau & Salmivalli, 2015). Sosiaalisen kontekstin tekijöiden, kuten statushierarkioiden sekä kiusaamismyönteisten tai -kielteisten asenteiden ja käyttäytymismallien on katsottu vaikuttavan kiusaamisen kehittymiseen rakenteellisia ja yksilöllisiä tekijöitä enemmän (mt.).

Suomalaisen Kouluväkivalta ryhmäilmiönä -projektin tutkimus- ja kehitystyön tuloksena syntynyt KiVa Koulu® toimenpideohjelma on nykyisin valtaosassa suomalaisista peruskouluista käyttöön otettu koulukiusaamisen vastainen interventiohanke (mm. Sainio, 2014, 3; Salmivalli, 2010). KiVa Koulu® -hankkeessa kiusaamista lähestytään ryhmäilmiönä, ja hankkeen tavoitteisiin kuuluu taustatutkimukseen perustuva pyrkimys vaikuttaa erityisesti niihin oppilaisiin, jotka seuraavat kiusaamista sivusta. Lisäksi ohjelman tavoitteena on pyrkiä lisäämään tietoutta kiusaamisilmiöstä, siihen puuttumisesta ja sen ehkäisemisestä niin oppilaiden, opettajien kuin vanhempienkin keskuudessa. (Salmivalli, 2010; Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2011; Salmivalli & Poskiparta, 2012.) Suomalaisen valtavirtatutkimuksen lippulaivanakin tunnetun KiVa Koulu® -hankkeen tavoitteista saa mielestäni kattavan kuvan siitä, millaisena ilmiönä

koulukiusaamista suomalaisen valtavirtatutkimuksen puitteissa hahmotetaan. Kotimaista koulukiusaamistutkimusta tarkastellessa huomaa, että kyseisen hankkeen toteutuksen ja vaikuttavuuden arviointi- ja seurantatutkimuksista (esim. Salmivalli & Poskiparta, 2012) näyttää tulleen keskeinen osa suomalaista koulukiusaamistutkimusta 2010-luvun aikana.

Suomalaisessa koulukiusaamistutkimuksessa, aivan kuten kansainvälisellä tutkimuskentälläkin, on vääjäämättä lisääntynyt kiinnostus kiusaamisilmiön sosiaalista kontekstia kohtaan (esim. Saarento, 2015, 12–16; Saarento & Salmivalli, 2015; Saarento, Garandeau & Salmivalli, 2015; Saarento, Boulton & Salmivalli, 2015). Kiusaamistutkimuksen parissa on 2000-luvun edetessä ryhdytty hahmottamaan ilmiöön liittyvää laajempaa vuorovaikutussuhteiden muodostamaa kokonaisuutta sosioekologista viitekehystä apuna käyttäen. (Esim. Thornberg, 2015; Horton, 2016a; Swearer & Hymel, 2015; Hong & Espelage, 2012; Espelage, 2014; Saarento, 2015.)

2.1.4 Kiusaamistutkimus sosioekologisessa viitekehyksessä

Kehityopsykologian sekä kasvatustieteen saralla tunnetuksi tulleen Bronfenbrennerin (1979) ekologisen systeemitteorian mukaan yksilön kehitys ja sosialisatioprosessi ovat kiinteästi yhteydessä erilaajuisiin sosiaalisiin ympäristöihin, joihin hän varttuekseen yhä enenevässä määrin osallistuu sekä sosiaalistuu.

Ekologiseen systeemitteoriaan (Bronfenbrenner, 1979) pohjautuvaa tutkimusotetta kutsutaan kiusaamistutkimuksen yhteydessä tavallisesti sosioekologiseksi viitekehyyksi (*engl. social-ecological framework*) (Espelage, 2014; Saarento, 2015, 4–5). Sosioekologisen viitekehyyksen ohjaamana koulukiusaamisilmiötä pyritään jäsentämään mahdollisimman kokonaisvaltaisesti käsittämällä sosiaalinen vuorovaikutus erilaisten toisiinsa yhteydessä olevien kehien muotoon järjestäytyneinä tasoina. Eri kulttuuripiireistä aihetta lähestyvät tutkijat hyödyntävät sosioekologista viitekehystä hie-
man eri tavoin kiusaamista ja aiheen tutkimusta tarkastellessaan (vrt. esim. Thornberg, 2015; Horton, 2016a; Swearer & Hymel, 2015; Espelage, 2014; Hong & Espelage, 2012).

Sosioekologisen viitekehyksen avulla on tarkoitus hahmottaa niitä yksilön ja hänen sosioekologisen ympäristönsä välisiä monimuotoisia vuorovaikutussuhteita, joissa koulukiusaaminen ilmiönä kehittyy ja ilmenee. Tarkastelua jäsennetään mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemien muodostamilla ekologisilla tasoilla. Mikrosysteemillä tarkoitetaan sitä sosiaalista ympäristöä, johon yksilö on kulloinkin suorassa vuorovaikutuskontaktissa. Mesosysteemi puolestaan kuvaa mikrosysteemin tasolla tapahtuvien vuorovaikutussuhteiden välisiä suhteita. Eksosysteemi kuvaa sellaisten paikallisten toimintojen tasoa, joihin yksilö ei ole suorassa yhteydessä, vaan ainoastaan välillisesti meso- ja mikrosysteemin kautta. Makrosysteemi puolestaan kattaa laajemmat kulttuuriset ohjenuorat, joita muilla kehillä toimiessa pidetään yllä ja kehitetään. (Thornberg, 2015; Horton, 2016a; Bronfenbrenner, 1979, 3–15.)

Sosioekologisen viitekehyksen näkökulma edellyttää kiusaamistutkimuksessa vuosikymmeniä vallalla olleen yksilökeskeisen paradigman dominoivan aseman kyseenalaistamista ja kiusaamisproblematiikan uudelleen kehystämistä. Viitekehyksen avulla on havainnollistettu kiusaamistutkimuksen painottumista lähinnä mikrosysteemien tasolla tapahtuvan vuorovaikutuksen tutkimukseen. (Thornberg, 2015; Horton, 2016a; Carrera, DePalma & Lameiras, 2011.) Suomalaisessa valtavirtatutkimuksessa korostunut oppilaiden vertaissuhteissa tapahtuvan vuorovaikutuksen ja ryhmäilmiöiden tarkastelu (esim. Salmivalli, 2010) sijoittuu sosioekologisen viitekehyksen mikro- ja mesosysteemien tasolle. Koulun sosiaalista kontekstia laajemmin koskevat uudemmat tutkimukset (esim. Saarento, 2015; Saarento, Garandeau & Salmivalli, 2015) puolestaan keskittyvät lisäksi eksosysteemien tasolla tapahtuvaan vuorovaikutuksen tarkasteluun.

Carrera ym. (2011) pitävätkin sosioekologisen viitekehyksen heikkoutena, sitä että mallissa sijoitetaan yksilö tarkastelun keskiöön, jolloin kiusaamisilmiötä konstruoidaan edelleen mikrosysteemien tason vuorovaikutussuhteiden kautta. Tästä johtuen varsinkin makrosysteemien rooli on edelleen jäänyt valtavirtatutkimuksessa yksilökeskeisen paradigman varjoon (mt.). Makrosysteemien tasolla hyödynnetään usein laa-

dullista tutkimusta esimerkiksi sen tarkastelemiseen, kuinka muuttujat kuten, ikä, sukupuoli, sosioekonominen tausta, etninen tausta, seksuaalinen suuntautuminen sekä erilaiset fyysiset ja psyykkiset ominaisuudet saavat merkityksensä osana sosiaalista, institutionaalista, yhteiskunnallista ja kulttuurista kontekstiaan (Horton, 2016a). Makrosysteemien tutkimus on avainasemassa myös silloin, kun halutaan ymmärtää sosiaalisten kategorioiden konstruointia yhteiskunnan ja kulttuurin normatiivisen järjestyksen sekä siinä vallitsevien valtarakenteiden näkökulmasta (Thornberg, 2015). Makrosysteemien tason tieteellistä kiusaamistutkimusta löytyy edelleen vain vähän, vaikka sosiaalisten ilmiöiden ja niiden kehityksen kokonaisvaltaisempi ja syvällisempi ymmärtäminen sitä edellyttääkin (Horton, 2016a, Thornberg, 2015, Carrera ym., 2011).

2.1.5 Laadullinen koulukiusaamistutkimus Suomessa

Suomessa koulukiusaamista on tutkittu paljon, mutta laadullista tutkimusta aiheesta on tehty melko vähän. 2000-luvun aikana on julkaistu kaksi kiusaamisilmiön laadulliseen olemukseen syventyvää väitöskirjatutkimusta (Hamarus, 2006; Herkama, 2012) sekä muutamia laadullisia tutkimusartikkeleita (esim. Teräsahjo & Salmivalli, 2003; Hamarus & Kaikkonen, 2008; Ukskoski, 2013) aiheesta. Laadullisten tutkimusten esiintulo Suomessa heijastaa kansainvälisen koulukiusaamistutkimuksen kentällä tapahtunutta laajempaa muutosta, jonka myötä laadullisen tutkimuksen merkitys on korostunut erityisesti 2000-luvulla alettaessa soveltaa sosiaalitieteille tyypillisiä teoreettisia ja metodologisia lähestymistapoja (Schott & Søndergaard, 2014b, 2–3, 12; Schott, 2014a, 25; Horton, 2016b; Thornberg, 2015). Hamaruksen mukaan (2006, 204–206) laadullisissa tutkimuksissa päästään syventymään yksilön kokemusten lisäksi hänen tulkintoihinsa kyseiseen ilmiöön liitetyistä sosiaalisista ja kulttuurisista merkityksistä. Näitä merkityksiä tulkitsevan tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään kiusaamisilmiötä syvällisemmin, mitä puolestaan voidaan pitää edellytyksenä sekä kiusaamisen havaitsemiselle käytännön tilanteissa että siihen liittyvien vaikuttamistapojen tehostamiselle (Hamarus, 2006, 206; Hamarus & Kaikkonen, 2008).

Edellä olen esittänyt kiusaamisen olevan kulttuuriin ja kieleen sidoksissa oleva ilmiö (Schott, 2014a, 24, Hamarus & Kaikkonen, 2011). Smith ym. (2002) mukaan tutkijan tehtävänä onkin ymmärtää kiusaaminen sosiaalisesti ja historiallisesti muotoutuvana

ja muuttuvana ilmiönä, jonka konstruointiin myös tutkijat omilla valinnoillaan osallistuvat. Tämän vuoksi keskityn seuraavassa esittelemään tarkemmin ilmiötä koskevaa kielellisiin ja kulttuurisiin merkityksiin keskittyvää laadullista tutkimusta Suomessa.

Timo Teräsahjo ja Christina Salmivalli (2001; 2003) lähestyvät tutkimuksissaan koulukiusaamista sosiaalipsykologisesta näkökulmasta sosiaalisen konstruktionismin viitekehykseen nojautuen. Kyseisessä tutkimuksessa alakoululaisten pienryhmähaastatteluista analysoitiin diskurssianalyttistä menetelmää hyödyntäen. Analyysissa keskitytään koulukiusaamisen pienoiskulttuureiksi miellettyjen luokkayhteisöjen kontekstissa ilmeneviin koulukiusaamiselle tuotettuihin merkityksiin eli tulkintarepertuaareihin. Tutkimus liittyi Turun yliopiston koordinoimaan koulukiusaamisen vastaiseen interventioprojektiin, ja siten siinä on omaksuttu suomalaisen valtavirtatutkimuksen näkökulma, jossa kiusaamista tarkastellaan koulun kontekstissa vertaissuhteissa tapahtuvana ryhmäilmiönä. Teräsahjon ja Salmivallin (2001; 2003) analyysissä on lisäksi pyritty huomioimaan myös oppilaiden keskusteluissa esille nousseita oppilaskulttuuriin ja vuorovaikutukseen kietoutuvia merkityksiä koulukiusaamisesta. (Teräsahjo & Salmivalli, 2001; Teräsahjo & Salmivalli, 2003.)

Kasvatustieteen ja kasvatussosiologian näkökulmasta aihetta ovat lähestyneet Päivi Hamarus ja Pauli Kaikkonen tarkastellessaan koulukiusaamista sosiokulttuurisena ilmiönä hermeneuttista metodologiaa hyödyntäen (Hamarus, 2006; Hamarus & Kaikkonen, 2008). Kyseisissä tutkimuksissa tulkittiin oppilaiden kirjoitelmista ja teema-haastatteluista koostuvassa aineistossa ilmeneviä merkityksenantoja ja kommunikaatiotapoja. Keskeisiksi analyysissä nousivat kiusaajan statuksen muodostuminen oppilaiden keskuudessa sekä kiusaamisen myötä tapahtuva oppilasyhteisön kulttuuristen normien ja arvojen muotoutuminen (Hamarus, 2006; Hamarus & Kaikkonen, 2008).

Hamaruksen ja Kaikkosen (2011) kasvatussosiologisessa kiusaamisen määritelmässä keskeisessä asemassa ovat yksilöiden subjektiiviset kokemukset kiusaamisesta sekä sosiaaliset suhteet yhteisössä. Heidän näkemyksensä mukaan yksilön kokemus kiusatuksi tulemisesta on riittävä peruste asian selvittämiseksi. Selvittämisen yhteydessä

puolestaan tulisi kohdistaa huomio oppilaiden välisissä suhteissa esiintyvään valtaepätasapainoon, jossa yksilön tasavertainen puolustautuminen ei onnistu. Kiusaamisen tunnistamista voi edesauttaa tarkastelemalla kiusaamisesta kiusaajalle koituvia hyötyjä, kuten vallan, aseman ja statuksen tai ystävyyssuhteiden tavoittelua ja ylläpitämistä yhteisössä. Keskeistä olisi myös huomioida, että toiminnan tason lisäksi kiusaamisilmiössä vaikuttavat hankalasti mitattavissa olevat asenteet ja siten kiusaamisilmiötä määriteltäessä kussakin yhteisössä on olennaista tarkastella, kuinka kiusaamisen osapuolet itse sekä laajempi yhteisö suhtautuvat tutkittavaan ilmiöön. Heidän näkemyksensä mukaan kattavan tieteellisen kiusaamisen määritelmän laatiminen vaatii osakseen vielä paljon monitieteistä tutkimusta. (Hamarus & Kaikkonen, 2011.)

Hamarus (2008, 83–88) on kehittänyt kasvatustieteen väitöskirjatutkimustietoihinsa nojautuvan teoreettisen Tasapainotetun Vaakamallin® havainnollistamaan kiusaamiseen puuttumista ja ennaltaehkäisemistä. Malli rakentuu yhteisössä vallitsevan kiusaamista ja hyvinvointia koskevan yhteisen ymmärryksen varaan, jonka avulla painotetaan kiusaamista ehkäisevän ja hyvinvoivan ympäristön luomista – niin opettajien kuin oppilaidenkin toimesta. Kiusaamisen havaitsemisen, tilanteiden hoitamisen ja seurannan vaatimat rakenteet puolestaan ylläpitävät tasapainoa mahdollisten kiusaamistapausten ilmetessä yhteisössä (mts. 83–88). Tuija Ukskosken (2013) koulun kontekstiin sijoittuneissa interventiotutkimuksissa hyödynnettiin Hamaruksen (2008) kehittämää Vaakamallia®, jonka pohjalta toteutetulla henkilöstön täydennyskoulutuksella pyrittiin parantamaan kouluhyvinvointia ja kehittämään kiusaamisen vastaista toimintaa.

Puheviestinnän väitöskirjatutkimuksessaan Sanna Herkama (2012) on tarkastellut kiusaamiseen liittyviä loukkaavia vuorovaikutusprosesseja oppilaiden vertaissuhteissa. Tämän ohella hän tarkasteli oppilaiden kuvauksissa ilmeneviä käsityksiä koulukiusaamisesta sekä niiden tulkinnoissa ilmeneviä eroavaisuuksia suhteessa kertojan sukupuoleen, ikään ja kiusaamiseen liittyviin rooleihin (mts.172). Puheviestinnän tutkimuksessa kiusaaminen määritellään vuorovaikutusprosessiksi, jossa oppilas joutuu yhden tai useamman muun oppilaan toistuvan loukkaamisen, vahingoittamisen ja/tai

syrimisen kohteeksi pystymättä puolustautumaan tai vaikuttamaan saamaansa kohteluun (Pörhölä, 2008, 95). Herkaman (2012, 16) näkemyksen mukaan kiusaaminen on vuorovaikutusta ja rakentuu oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa.

Olen tämän tutkimuksen kannalta relevanttia aikaisempaa tutkimusta esitellessäni käynyt läpi suomalaista koulukiusaamistutkimusta psykologian, sosiaalipsykologian, kasvatustieteen ja puheviestinnän tieteenaloilta. Määrällisiä menetelmiä hyödyntävän valtavirtatutkimuksen yhteydessä tarkastelin myös kotimaiseen kiusaamistutkimuksen kehitykseen läheisessä yhteydessä olevaa pohjoismaista tutkimusperinnettä. Koulukiusaamistutkimuksen näkökulma on laajentunut oppilaiden vertaissuhteiden tarkastelusta ryhmäilmiöiden kautta kohti yhä laajempaa kiusaamisilmiötä ympäröivää koulun sosiaalista kontekstia (esim. Saarento, 2015). Laadullisiin menetelmiin liittyen olen niiden kulttuurisensitiivisestä luonteesta johtuen tarkastellut ainoastaan kotimaisen kiusaamistutkimuksen näkökulmaa, joka painottuu niin ikään oppilaiden välisten sekä kouluyhteisön sisäisten vuorovaikutussuhteiden tarkasteluun (Esim. Hamarus, 2006, Hamarus & Kaikkonen, 2011, Herkama, 2012; Teräsahjo ja Salmivalli, 2003; Teräsahjo ja Salmivalli, 2001). Kotimaisista laadullisista tutkimuksista ainoastaan Teräsahjon ja Salmivallin (2001; 2003) tutkimuksissa on pyritty kiinnittämään huomiota yksilön, koululuokan ja kouluyhteisön sosiokulttuurista kontekstia laajempiin kulttuuriin merkityssysteemeihin, mikäli sellaisia luokkayhteisöjen jäsenten ryhmähaastatteluissa on ilmennyt.

Tässä opinnäytetyössäni teoreettismetodologinen lähestymistapa on jokseenkin samankaltainen kuin Teräsahjon ja Salmivallin (2001; 2003) edellä mainituissa tutkimuksissa, sillä lähestyn koulukiusaamisilmiötä sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta ja tarkastelen ilmiön kulttuurisia merkityksiä niin ikään tulkintarepertuaarin analyttistä käsitettä hyödyntäen. Näihin tutkimukseni lähtökohtiin perehdyn lisää aiheita käsittelevässä luvussa 3. Tässä tutkimuksessa kiusaamisilmiön ei kuitenkaan oleteta olevan tietynlainen, toisin kuin Teräsahjon & Salmivallin (2001; 2003) tutkimuksissa, joissa on omaksuttu suomalaisen valtavirtatutkimuksen näkemys kiusaamisesta ryhmäilmiönä. Tutkimusten kohteena ovat oppilaiden käsitykset koulukiusaamisesta, ja tutkimuksessa pyritään tuomaan esille, että ”-- *luokkayhteisössä, jossa vaikuttavat*

monenlaiset lasten väliset suhteet ja valtaintressit, ei ole välttämättä itsestään selvää, milloin jokin toiminta mielletään sellaiseksi ahdisteluksi, jona me aikuiset kiusaamisen miellämme.” (Teräsahjo & Salmivalli, 2001, 12). Oman tutkimukseni pääasiallisena tarkoituksena puolestaan on sellaisten kielellisten merkityssysteemien esille analysoiminen, joiden avulla koulukiusaamisilmiötä suomenkielisessä aihetta käsittelevässä verkkokeskustelussa pyritään tekemään ymmärrettäväksi. Tarkastelukulmani poikkeaa lisäksi kaikista aikaisemmista suomalaisista laadullisia menetelmiä hyödyntävistä koulukiusaamistutkimusten aineistoista, sillä verkkokeskustelu ei rajoitu kontekstiltään luokka- ja kouluyhteisöihin vaan mahdollistaa ilmiöön liittyvien merkityssysteemien tulkitsemisen muidenkin kuin oppilaiden näkökulmasta käsin.

2.2 Yhteiskunnallinen koulukiusaamiskeskustelu

Suomalaisessa virallisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa käsitellään kiusaamisilmiötä ongelmana, jonka ehkäiseminen ja johon puuttuminen esitetään kaiken kaikkiaan laajana yhteiskunnallisena tehtävänä. Opetus- ja kulttuuriministeriö on asettanut vuonna 2016 työryhmän pohtimaan kiusaamisen ehkäisyä ja koulurauhaa. Koulujen osalta työryhmän tehtävä on arvioida käytössä olevia kiusaamisen vastaisia toimenpiteitä, ohjelmia ja toimintamalleja sekä vahvistaa tutkitusti vaikuttavia sellaisia käytännössä. Työryhmän tehtävänä on laatia esitykset lasten ja nuorten hyvinvointia ja työrauhaa edistämään kohdennetuista toimista sekä mahdollisista lainsäädännöllisistä mahdollisuuksista lisätä velvoitteita puuttua kiusaamiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriön väliraportti, 2017, 7–9.)

Työryhmän väliraportissa kiusaaminen esitetään koulujen ja oppilaitosten arvoperustan vastaisena toimintana, ongelmallisena ilmiönä, jota varten eri asteiden opetussuunnitelmien perusteissa edellytetään, että kaikilla oppilaitoksilla on laadittuna suunnitelma sekä kurinpitokeinoista että oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä (Opetus- ja kulttuuriministeriön väliraportti, 2017, 10–11). Kiusaamisesta puhumisen lisäksi tulisi keskittyä myönteisen toimintakulttuurin rakentamiseen kouluissa, sekä erityisesti koulujen rehtorien rooliin tässä tehtävässä (mts. 9–10).

Kiusaamista käsitellään raportissa kasvatuksellisten instituutioiden kontekstissa ilmeväksi ilmiöksi, jota voi tarkastella erilaisista teoreettisista viitekehyksistä käsin (mts. 15–16). Korkealle arvostettu kotimaisen valtavirtatutkimuksen näkökulma on kuitenkin edellä mainitun työryhmän väliraportin perusteella virallisen kiusaamiskeskustelun ytimessä (mts. 15–22). Kiusaaminen esitetään ryhmäilmiönä, jota käsitellään yksilöllisiä kiusaamiselle altistavia riskitekijöitä läpikäyden (mts. 18–19). Lisäksi huomiota kiinnitetään erilaisiin kiusaamisen ilmenemismuotoihin ja tarkastellaan ryhmäilmiönäkökulmalle ominaiseen tapaan kyselylomakeaineistoista kiusaamiseen liittyvien roolien suhteellisia osuuksia lasten ja nuorten keskuudessa (mts. 19–22). Osoituksena yhteiskunnallisesta arvostuksesta kotimaista urauurtavaa kiusaamistutkimustyötä kohtaan Professori Salmivallille myönnettiin Suomen tiedepalkinto 2017 (Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote, 2017).

Opetus- ja kulttuuriministeriön raportissa (2017, 16–17) kiusaaminen määritellään subjektiivisena kokemuksena, mikä poikkeaa valtavirtatutkimuksen määritelmästä (mts. 9–12). Raportissa pidetään ongelmallisena sitä, että kiusaamisen tarkkarajainen määrittely edellyttää lasten sosiaalisen todellisuuden määrittämistä ulkopuolelta käsin, mikä saattaa kapeuttaa ymmärrystä ilmiöstä ja siten hankaloittaa tilanteiden käsittelyä käytännön tasolla (mts. 16–17). Tieteelliseen määritelmään liittyviä ongelmia ovat käsitelleet myös Hamarus ja Kaikkonen (2011) aihetta koskevassa artikkelissaan. Heidän mukaansa kiusaamistutkimuksen tarpeisiin kehitetty ja sen puitteissa suhteellisen yleisesti hyväksytty määritelmä (ks. Olweus, 1992, 14–15) on siirtynyt interventtioiden myötä kouluihin määrittämään, mikä on koulukiusaamista, miten siihen puututaan ja miten siitä puhutaan (Hamarus & Kaikkonen, 2011). Tämän lisäksi tutkimuksissa käytetyn määritelmän kriteerit olennaisella tavalla vaikuttavat siihen, kuinka kiusaamistapaukset, kokemukset ja niissä tapahtuvat muutokset tilastoidaan (Horton, 2015b; Pikkas, 1990, 33–47).

Huolimatta tutkijoiden ja asiantuntijoiden koulukiusaamisen representaatioihin liittyvistä näkemyseroista, kaikki jakavat yhteisen huolen siitä, että valitettavan monella, mahdollisesti jokaisella, suomalaisessa koulujärjestelmässä varttuneella on enemmän

tai vähemmän omakohtaisia kokemuksia koulukiusaamisesta (mm. Salmivalli, 2003, 14; Hamarus, 2012, 9; Hamarus, 2008, 9; Herkama, 2015). Koulukiusaaminen esitetään lähes poikkeuksetta alan tutkimuskirjallisuudessa (mm. Saarento, Garandeau & Salmivalli, 2015; Patton ym., 2017; Hymel & Swearer, 2015; Hong & Espelage, 2012) sekä aihetta koskevissa muissa julkaisuissa ja selonteoissa (esim. Hamarus, 2012, 88–90; Opetus- ja kulttuuriministeriön väliraportti, 2017) vakavana lasten ja nuorten fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia haittaavana sekä tervettä kasvua ja kehitystä uhkaavana sosiaalisena ja yhteiskunnallisena ongelmana.

Kansalaisten hyvinvointia, terveyttä ja turvallisuutta ehkäiseviin yhteiskunnallisiin ongelmiin puuttumisesta vastaavat yleensä yhteiskunnassa vallitseva lainsäädäntö sekä meitä velvoittavat laajemmat kansainväliset sopimukset. Jokaisen ihmisen oikeus elämään, henkilökohtaiseen vapauteen, koskemattomuuteen ja turvallisuuteen ovat kirjattuna perustuslakiimme (Suomen perustuslaki, 1999). Myös perusopetuslaissa (1998) on säädetty jokaisen oikeudesta turvalliseen opiskeluympäristöön Euroopan yleisen ihmisoikeussopimuksen (1998) mukaan ketään ei saa kohdella halventavalla tai epäinhimillisellä tavalla (mt. artikla 3), jokaisella on oikeus henkilökohtaiseen turvallisuuteen (mt. artikla 5) sekä yksityiselämän suojaan (mt. artikla 8). Lapsen oikeuksien yleissopimus (1991) puolestaan velvoittaa virallisia tahoja, kuten lainsäätäjiä sekä hallintoa osaltaan vastaamaan sosiaalisista ja koulutuksellisista toimenpiteistä suojellakseen lasta niin ruumiilliselta kuin henkiseltäkin väkivallalta, vahingoittamiselta, pahoinpitelyltä, laiminlyönniltä sekä välinpitämättömältä että huonolta kohtelulta tai hyväksikäytöltä, silloin kun lapsi on vanhempansa, muun laillisen huoltajansa tai kenen tahansa muun hoidossa (mt. artikla 19.)

Perusopetuslakimme ei sisälly opetushenkilökuntaa suoraan kiusaamiseen puuttumaan velvoittavaa säännöstä, vaan tämä sisällytetään velvollisuuteen taata jokaiselle oikeus turvallisen opiskeluympäristöön. Näin ollen kiusaamisen saattaminen kouluhenkilökunnan tietoon on oikeudellisten vastuukysymysten kannalta tärkeää, sillä tietoisuus kiusaamisesta velvoittaa koululaitoksen edustajia puuttumaan kiusaamiseen. Mikäli asianmukaisiin toimenpiteisiin ei ryhdytä välittömästi tiedon saatua, voidaan kyseisestä virkavelvollisuuden laiminlyönnistä epäillyt tahot saattaa vahingonkorvaus-

ja/tai rikosoikeudelliseen vastuuseen toiminnastaan. (Mäntylä, Kivelä, Ollila & Pertola, 2013, 123–125.)

Oppilaiden rikosoikeudellinen vastuu puolestaan rajautuu alaikärajaan, sillä suomen rikoslain mukaan alle 15-vuotias ei kuulu rikosoikeudellisen vastuun piiriin. Tärkeää olisi kuitenkin, että yleisesti tiedostettaisiin vahingonkorvausvastuun koskevan myös alle 15-vuotiaita kansalaisia. Korvausvastuu tosin edellyttää, että aiheutuneesta vahingosta on olemassa konkreettista näyttöä, ja erityisesti psyykkistä vointia heikentäneet kiusaamistapaukset voi olla vaikea näyttää toteen oikeudessa, erityisesti mikäli kyseessä on sosiaalisiin seikkoihin kytkeytyvä henkinen väkivalta. (Mäntylä ym., 2013, 123–125.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuudessa kiusaamisen ehkäisyä ja koulurauhaa pohtimaan asetetun työryhmän eräänä tehtävänä on tulevaisuudessa tarkastella lainsäädännöllisiä näkökulmia kiusaamisen ehkäisyssä ja siihen puuttumisessa. Työryhmän tehtäviin kuuluu tarpeen vaatiessa laatia esitys lainsäädännöllisistä mahdollisuuksista lisätä velvoitteita puuttua kiusaamiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriön väliraportti, 2017, 36.)

2.3 Kiusaaminen ja media

Edellä olen esitellyt suomalaista kiusaamiskeskustelua yhteiskunnan virallisten rakenteiden näkökulmasta aihetta lähestyen. Tämän lisäksi koulukiusaaminen on jo pitkään ollut toistuvasti esillä erilaisissa tiedotusvälineissä, joissa aihetta on käsitelty etenkin yksittäisten traagisten ja väkivaltaisten tapahtumien yhteydessä, joita useimmiten seuraa aiheen käsitteleminen lasten ja nuorten pahoinvoinnin sekä siihen liittyvän väkivaltaisen oireilun lisääntymisen näkökulmasta. Salmivallin (2003, 12) mukaan on tärkeää huomioida, että mikäli kiusaamiskeskustelua käydään mediassa ainoastaan äärimmäisen väkivallan muotojen näkökulmasta, saattaa ilmiötä koskeva kokonaiskuva alkaa hämärtyä.

Koko mediamaailma, etenkin nuorison suosimat vuorovaikutustavat ja -ympäristöt ovat muuttuneet ja moninaistuneet sosiaalisen median verkkoviestintäympäristöjen kehityksen myötä. Uusien viestintäteknologioiden ja niihin liittyvien sovellusten käyttöönotto on avannut lukuisia uusia mahdollisuuksia sosiaaliselle kanssakäymiselle erilaisten ihmisten kanssa (mm. Tokunaga, 2010; Kowalski, Giumetti, Schroeder & Lattanner, 2014). Verkkoviestintäympäristöjen kehitys ja sosiaalisen median tarjoamat alustat mahdollistavat siten myös lapsille ja nuorille suunnattujen viihde- ja ajanviettopalveluiden monipuolisen kehityksen (Tokunaga, 2010; Kowalski ym., 2014). Sosiaalisen median puitteissa he voivat halutessaan jakaa kokemuksiaan sekä saada apua ja neuvoja esimerkiksi kiusaamisen kaltaisiin ongelmatilanteisiin vertaistuen muodossa tai halutessaan keskustella mieltä askarruttavista asioista auttavien tahojen asiantuntijoiden kanssa (esim. Pelastakaa lapset ry, Lapset ja digitaalinen media).

Teknologian kehityksen myötä ovat lisääntyneet myös mahdollisuudet hyödyntää uusia väyliä toisten tahalliseen vahingoittamiseen sekä vaara joutua tällaisen vahingon kohteeksi (esim. Tokunaga, 2010; Kowalski ym., 2014). Teknologiavälitteinen kiusaaminen on, etenkin uhrien näkökulmasta tarkasteltuna, usein osoittautunut päällekkäiseksi ilmiöksi perinteisemmän kiusaamisen kanssa, mikä puolestaan on johtanut kiusaamisen määritelmän soveltamiseen myös teknologiavälitteisen kiusaamisen tutkimuksessa (Tokunaga, 2010; Smith, del Barrio & Tokunaga, 2013, 32). Smith ym. (2013, 27) pohtivat, siirtyvätkö perinteisen kiusaamisen tutkimukseen ja määrittelyyn liittyvät ongelmat näin teknologian välityksellä tapahtuvan kiusaamisilmiön tutkimukseen (Smith ym., 2013, 27). Lisäksi on kyseenalaistettu se, että soveltuvatko kiusaamistutkimukseen vakiintuneen määritelmän (kts. 9–12) kriteerit ylipäättään monimuotoisena ilmenevän verkkokiusaamisen tarkasteluun, sillä verkkoympäristöissä tapahtuvan vuorovaikutuksen ominaispiirteet edellyttävät uudenlaisia näkökulmia esimerkiksi tapahtumien toistuvuuden, pitkäkestoisuuden sekä valtasuhteiden epätasapainon lähestymiseen (Finkelhor, Turner & Hamby, 2012; Kowalski ym., 2014; Opetus- ja kulttuuriministeriön väliraportti, 2017, 17). Lisäksi näitä, osin päällekkäisiä, kiusaamisilmiöitä voi olla hyvin vaikea erottaa toisistaan, sillä osa verkkokiusaamisesta voi tapahtua kouluajan puitteissa (Opetus- ja kulttuuriministeriön väliraportti, 2017, 17) tai koulussa alkunsa saanut kiusaaminen voi jatkua vapaa-ajalla verkossa (Tokunaga, 2010).

Sosiaalisen median viestintäkanavat tarjoavat myös lukuisia uusia keskustelufoorumeita, joilla koulukiusaamisen kaltaisia yhteiskunnallisesti merkittävinä pidettyjä ilmiöitä voidaan käsitellä hyvinkin kattavasti ja monesta näkökulmasta asiaa lähestyen. Mediahuomiota lisäävät julkisuudessa työnsä puolesta tai muuten esillä olevat henkilöt politiikoista pop-artisteihin ja tieteellisistä tutkijoista tosi-tv-tähtiin, jotka ottavat keskusteluihin näkyvästi kantaa esimerkiksi osallistumalla kiusaamista käsitteleviin mediatapahtumiin (Esim. A2 studiokeskustelu; A2 vierasgalleria; #Kutsumua-kampanja, 2014; #kannustusryhmä-kampanja, 2017.)

Julkisia mediakeskusteluita ylläpidetään nykYTEknologian mahdollistamilla, erityisesti sosiaalista mediaa hyödyntävillä, näyttävillä kampanjoilla, joiden myötä yhteiskunnallisten aiheiden käsittelyyn pääsevät omalla puheenvuorollaan osallistumaan julkisuuden henkilöiden ohella yhä useammat aiheesta kiinnostuneet ihmiset. (A2 studiokeskustelu; A2 vierasgalleria; #Kutsumua-kampanja, 2014; #kannustusryhmä-kampanja, 2017.) Tällaiset sosiaalista mediaa hyödyntävät interaktiiviset keskustelualustat mahdollistavat tämän tutkimuksen aineiston kaltaisten verkkokeskusteluiden tuottamisen, missä perinteisen yksisuuntaisen mediaviestinnän yleisöksi jääneet kansalaiset pääsevät halutessaan aktiivisesti osallistumaan aihepiirin julkiseen käsittelyyn. Verkkokeskusteluissa jaetaan käsityksiä erilaisista yhteiskunnallisista ilmiöistä, minkä vuoksi ne voivat tarjota oivallista materiaalia niiden tutkimista varten (Laaksonen & Matikainen, 2013, 208).

3 Tutkimuksen metateoreettiset ja teoreettiset lähtökohdat

Sosiaalisten ilmiöiden tieteellinen tarkastelu edellyttää pohdintaa siitä, millaiseen metateoreettiseen keskusteluun tutkimuksella osallistutaan. Se auttaa tutkijaa ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä, tutkimuksessaan hyödyntämäänsä lähestymistapaa sekä omaa tutkimustaan osana laajempaa tieteellistä keskustelua. Sosiaalisesti konstruotua todellisuutta tutkivan on lisäksi kiinnitettävä huomiota myös siihen, kuinka tästä sosiaalisesta maailmasta, tai ”todellisuudesta” on mahdollista ylipäänsä ”tietää” jotain ja miten tuota ”tietoa” voi tutkimuksessaan lähestyä. Tutkimuksen taustalla vaikuttavia metateoreettisia oletuksia voi hahmottaa tiedon olemusta tarkastelemalla, esimerkiksi kysymällä ymmärretäänkö sosiaalinen maailma erillisten keskenään vuorovaikuttavien osatekijöiden vai jatkuvien vuorovaikutuksellisten prosessien muodostamana kokonaisuutena. Voidaan siis pohtia, miten oman tutkimuksen lähtökohdat soveltuvat eritavoin todellisuuden luonnetta ja sen olemassaoloa hahmottaviin realismiin ja relativismin näkökulmaeroihin.

Vivien Burrin (2015, 26–27) mukaan realistinen näkemys perustuu oletukseen todellisuudesta, joka ei ole riippuvainen havainnoistamme ja muista representaatioistamme, vaan representaatiomme muodostuvat tuon todellisuuden varassa, vaikkakaan eivät aina heijasta sitä täsmällisesti. Täten realistisen näkemyksen mukaan on, ainakin periaatteessa, mahdollista saada tietoa tästä todellisuudesta. Relativistisen käsityksen mukaan emme voisi tietää tuosta todellisuudesta, vaikka sellainen olisi olemassa, sillä pääsemme käsiksi ainoastaan representaatioihimme, joiden varassa erilaisia käsityksiä maailmasta hahmotamme. Meillä ei siis ole mitään luotettavaa tapaa, jonka varassa arvioida näiden erilaisten representaatioiden totuudenmukaisuutta tai pätevyyttä, joten kaikkia niitä on pidettävä keskenään yhtä todellisina. (Burr, 2015, 26–27.)

Sosiaalitieteiden tietokäsitystä erityisesti ontologisen kysymyksenasettelun näkökulmasta on pohtinut Mustafa Emirbayer (1997) artikkelissaan, jossa aihetta lähestytään substantialismin ja relationalismin käsitteiden avulla. Substantialistisen näkemyksen

mukaan sosiaalisen todellisuuden ilmiöiden ajatellaan koostuvan toisistaan erillisten staattisten tekijöiden, kuten asioiden, olioiden ja ominaisuuksien välisissä vuorovaikutussuhteissa, joihin analyttinen tarkastelu tuolloin keskittyy. Relationalistisesta näkökulmasta tarkasteltuna sosiaalinen todellisuus puolestaan näyttäytyy sellaisena, jossa vuorovaikutusprosesseihin osalliset käsitteet ja yksiköt saavat merkityksensä, tarkoituksensa ja identiteettinsä vuorovaikutusprosesseissa syntyvien ja muuttuvien toiminnallisten roolien myötä – suhteessa toisiinsa. Analyysi kohdistuu tuolloin dynaamiseen ja etenevään vuorovaikutusprosessiin, jossa ilmiöt saavat merkityksensä.

Tiedon tuottamisen tapoja sosiaalitieteiden tutkimusperinteessä voi David Silvermanin (1993, 21–23) mukaan hahmottaa tarkastelemalla kahden erilaisen koulukunnan keskuudessa muodostuneita tutkimussuuntauksia. Hänen mukaansa positivistisen suuntauksen parissa tarkastellaan eri muuttujien välisiä korrelaatioita testaamalla sosiaalisia rakenteita sekä sosiaalisia faktoja koskevia hypoteeseja pääasiassa kvantitatiivisten menetelmien avulla. Tulkinnallinen sosiaalitieteen tutkimus puolestaan keskittyy havainnointiin ja kuvailuun, joiden avulla tulkitaan sosiaalisia konstruktioita ja niihin liitettyjä merkityksiä erilaisia laadullisia menetelmiä soveltaen. (Mts. 21–23.)

Juhilan (2016b, 371) mukaan jokainen sosiaalisesti konstruoitua todellisuutta teksti- tai puheaineistosta jäsentämään pyrkivä joutuu ennen pitkää ottamaan kantaa siihen, tarkasteleeko hän aineistoaan ontologisen vai episteemisen konstruktionismin lähestymistapaa noudattaen. Ennen kuin siirryn avaamaan pitkälti relationalistiseen metateoriaan pohjautuvaa sosiaalisen konstruktionismin viitekehystä – joka myös toimii tulkinnallisen sosiaalitieteen tutkimusta edustavan diskursiivisen tutkimusotteeni teoreettismetodologisena lähtökohtana – on syytä todeta, etten tämän epistemilogisesti suuntautuneen konstruktionistisen lähestymistavan puitteissa pyri ottamaan kantaa ilmiöiden tai todellisuuden ontologiseen olemukseen sinänsä (vrt. Potter, 1996, 6–7). Tämä ei myöskään varsinaisesti tarkoita, että kieltäisin koulukiusaamisen olemassaolon ja sen seurausten todellisuuden vaikkapa uhrin näkökulmasta, vaan että tässä työssä lähestyn kyseistä ilmiötä relativistisesta näkökulmasta pysyen avoimena aineistossani ilmeneville ilmiöitä koskeville tulkinnoille.

3.1 Sosiaalinen konstruktionismi

Nojaudun työssäni sosiaalisen konstruktionismin teoreettismetodologiseen viitekehykseen, jota Burr on luonnehtinut (2015, 1) monitieteisesti muotoutuneena väljänä teoreettisena suuntauksena, joka tarjoaa radikaaleja ja kriittisiä vaihtoehtoja perinteisille tavoille ymmärtää ja tutkia ihmisiä niin psykologian ja sosiaalipsykologian kuin muidenkin sosiaalitieteiden ja humanististen tieteiden aloilla. Gergenin (1985) ja Burrin, (2015, 2–5) mukaan sosiaalisen konstruktionismin väljään viitekehykseen lukeutuvissa lähestymistavoissa hyödynnetään vähintään jo(i)tain seuraavista näkemyksistä: kriittinen suhtautuminen itsestään selvänä pidettyyn tietoon; tietokäsityksiemme ymmärtäminen suhteellisina, relativistisina, historiamme ja kulttuurimme tuotteina; tiedon syntyminen sosiaalisissa prosesseissa ollen aina yhteydessä sosiaaliseen toimintaan.

Psykologian ja sosiaalipsykologian alalla sosiaalisen konstruktionismin edelläkävijän, Kenneth J. Gergenin (1985) näkemyksen mukaan ”-- *sosiaalinen konstruktionismi keskittyy niiden prosessien erittelyyn, joiden avulla ihmiset kuvailevat, selittävät ja tekevät selvyyttä maailmasta (johon he kuuluvat ja) jossa he elävät*” (oma käännös). Psykologian alalla sosiaalisen konstruktionismin alkusysäyksenä voidaan pitää vuonna 1973 ilmestynyttä Kenneth Gergenin artikkelia ”*Social Psychology as History*” (mm. Burr, 2015, 15–16). Kyseisessä artikkelissaan Gergen (1973) kritisoi positivistiseen tieteenfilosofiaan nojautuvien kokeellisten tutkimusasetelmien mukaista kognitivistista ihmiskuvaa ylläpitävää ja tuottavaa sosiaalipsykologiaa. Hänen näkemyksensä mukaan niin psykologista, sosiaalista kuin kaikkea muutakin tietoa tulee arvioida osana historiallisten ja kulttuuristen olosuhteiden muodostamaa ja jatkuvassa muutoksessa olevaa kokonaisuutta (mt.). Gergenin (1973) esittämiä ajatuksia pidetään merkittävänä avauksena koko tieteenalaa ravistelleelle sosiaalipsykologian kriisikeskustelulle sekä sosiaalisen konstruktionismin liikkeen syntymälle. Sosiaalisen konstruktionismin liike on sekä nostanut vuorovaikutteisen toiminnan sosiaalisen ja kielellisen ulottuvuuden tieteellisen tarkastelun kohteeksi että kiinnittänyt tutkijoiden huomion merkityksenannon prosesseihin ja tieteellisen tiedon sosiaaliseen konstruointiin (Burr, 2015, 15–16; Gergen & Gergen, 2008, 175–179.)

Sosiologisen sosiaalisen konstruktionismin eräänä alkuteoksena pidetään Peter Berger ja Thomas Luckmannin vuonna 1966 ilmestynyttä ”*The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*” (Gergen, 1985; Burr, 2015, 15) Berger ja Luckmann (1991, 207–211) esittävät inhimillisen maailman olevan tietoon sidoksissa oleva sosiokulttuurinen konstruktio, johon osallistuessaan ja sosiaalistuessaan ihmiset sekä tuottavat että tulevat tuotetuiksi siinä. Näkemyksen mukaan todellisuus ilmenee ihmisille sekä subjektiivisesti koetulla että objektiivisesti ymmärretyllä tasolla, joiden välinen vuoropuhelu on jatkuvana kanssakäymisenä tapahtuvaa sosiaalisen todellisuuden konstruointia (mts. 149). Tutkimukseni kannalta mielenkiintoisia ovat myös Bergerin ja Luckmannin (1991, 208–209) näkemykset ihmisen ja yhteiskunnan suhteen tarkastelun keskittymisestä yksilön psykologisointiin tai toisaalta sosiaalisten rakenteiden deterministisyyttä korostavaan sosiologisointiin. Bergerin ja Luckmannin (1991, 149, 209–210) mukaan inhimillisten ja yhteiskunnallisten sosiaalisten ilmiöiden asianmukainen ymmärtäminen edellyttää tarkastelua, jossa yksilön ja yhteiskunnan suhdetta pyritään ymmärtämään sosiaalisen todellisuuden konstruoinnin näkökulmasta sekä objektiivisesti että subjektiivisesti yhtä aikaa havaittavana tiedon läpäisemänä dialektisena prosessina. Tutkimukseni taustalla vaikuttavat konstruktionistiset ideat pohjautuvat osaltaan Bergerin ja Luckmannin (1991) näkemyksiin tiedon konstruktionistisesta luonteesta. Tutkimukseni lähtökohtana olevan kielellisen konstruoinnin vuorovaikutuksellista ja retorista ulottuvuutta painottavan epistemilogisen konstruktionismin yhteydessä ei Potterin (1996, 13) mukaan kuitenkaan voida Bergerin ja Luckmannin (1991, 36) tapaan nojautua ontologiseen oletukseen subjektiivisesti kokevasta ja/tai kognitiivisesta yksilöstä tai hänen mielenmaailmastaan.

Gergenin (1994, 49) mukaan yksilön ymmärrystä itsestään sekä sosiaalisesta ympäristöstään tulee tarkastella vuorovaikutusprosesseissa muotoutuneina sosiaalisina konstruktioina eli yhteisten kulttuuristen neuvottelujen tuotoksina, joita pidetään yllä, toisinnetaan ja vahvistetaan kulttuurisissa puhetavoissamme. Konstruktionistisesta näkökulmasta tarkasteltuna väitteet (myös konstruktionistiset väitteet) tiedosta, totuudesta, objektiivisuudesta ja ymmärryksestä perustuvat sosiaalisesti jaettuihin merkityksellistämisen tapoihin (Gergen, 2001, 2).

Sosiaalisen konstruktionismin lähtökohdista vuorovaikutusta tutkittaessa on kiinnitetty erityistä huomiota kieleen, sillä juuri päivittäisissä vuorovaikutustapahtumissa sosiaalisesti jaetut tiedon ja todellisuuden versiot konstruoidaan (Burr, 2015, 4). Näitä sosiaalisten ja kulttuuristen resurssien puitteissa rakennettuja puhetapoja sekä niiden avulla muodostettuja merkityssysteemejä tulkitaan tässä tutkimuksessa episteemisen sosiaalisen konstruktionismin viitekehykseen tukeutuvan diskursiivisen lähestymistavan avulla. Potterin (1996, 97–98) mukaan konstruktionistinen näkemys kielestä mahdollistaa puhumisen kohteen tarkastelun ohella huomion kiinnittämisen siihen, mitä puheella kulloinkin tehdään. Siten diskursiivinen lähestymistapa näyttäytyy todellisuutta passiivisesti heijastavana välineenä kieleen suhtautuvaa tutkimuslähtökohtaa mielekkäämpänä tapana hahmottaa kielen ja todellisuuden välistä suhdetta (mts. 97–98).

3.2 Diskursiivinen lähestymistapa

Kielen ja vuorovaikutuksen tarkasteleminen sosiaalisena toimintana on tunnusomaista sosiaaliselle konstruktionismille yleisesti ja erityisesti diskursiivisen tutkimusotteen mielenkiinnon kohteena (mm. Burr, 2015, 18). Relativististen näkemysten yhdistäminen diskursiiviseen tutkimukseen edellyttää, että kieltä ja sen käyttöä ei tarkastella suoraan sosiaalista tai luonnollista todellisuutta ja niiden objekteja heijastavana. Kielenkäyttöä tarkastellaan sosiaalisissa prosesseissa muotoutuvana, sosiaalista todellisuutta konstruoivina sekä erilaisiin vuorovaikutuksellisiin ja sosiaalisiin funktioihin orientoituneena toimintana. Kielenkäyttöä analysoidessa keskitytään niihin tapoihin, joilla asioita ja ilmiöitä pyritään tekemään ymmärrettäväksi kontekstissaan, mistä seuraa, että tarkastelun kohteeksi voidaan ottaa myös kielellisen toiminnan seurauksia tuottava luonne. (esim. Potter & Wetherell, 1987, 6; Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016b, 35; Suoninen, 2016, 231.)

Tässä tutkielmassa lähestyn kieltä ja sen käyttöä sosiaalipsykologisesta näkökulmasta. Tavoitteenani on ymmärtää sosiaalisen todellisuuden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen olemusta analysoimalla ja tulkitsemalla aineistossani rinnakkain ilmeneviä tai keskenään kilpailevia merkityssysteemejä. Merkityssysteemeillä tarkoitetaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa maailmaa, sen erilaisia prosesseja ja monimuotoisia suhteita merkityksellistäviä kielellisiä järjestelmiä (Wetherell & Potter, 1987, 9; Jokinen ym., 2016b, 26). Näihin merkityssysteemeihin viitataan lähdekirjallisuudessani sekä *diskurssin* että *tulkintarepertuaarin* käsitteillä, jotka voidaan Jokisen ym. (2016b, 34) mukaan niiden keskinäisen samankaltaisuuden vuoksi molemmat määritellä ”-- *verrattain eheiksi säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemeiksi, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta*”. Kunkin tutkimuksen kannalta olennaisinta on se, miten sen puitteissa aineiston tulkintaa jäsentämään käytetyt analyyttiset käsitteet määritellään (mts. 34). Palaan tämän tutkimuksen kannalta keskeisiin analyyttisiin käsitteisiin niitä erikseen käsittelevässä luvussa 3.3.

Analyyttisten käsitteiden ohella diskurssianalyyttisiksi lukeutuvien tutkimussuuntausten yksiselitteinen ja johdonmukainen nimeäminen on ollut eri tieteenaloilla kehittyneen tutkimustradition puitteissa haastavaa (esim. Potter & Wetherell, 1987, 6). Diskurssianalyysia käytetään menetelmäkirjallisuudessa monesti kattokäsitteenä, jonka alle lukeutuu hyvinkin erilaisin teoreettisin suuntauksin sekä analyyttisin painopistein tutkimuskohdettaan, eli diskursseja, lähestyviä tutkimussuuntauksia (Burr, 2015, 17–25; Nikander, 2008, 413). Diskursiivisia suuntauksia yhdistävänä tekijänä voidaan Nikanderin (2008, 413) mukaan pitää sosiaalisen konstruktionismin epistemologista käsitystä, jonka mukaan diskursseilla on erityinen asema sosiaalisen maailmamme käsittelevien ideoiden, sosiaalisten prosessien sekä ilmiöiden konstruoinnissa. Tässä tutkielmassa soveltamastani analyyttisestä lähestymistavasta on käytetty sekä diskurssianalyysin (Potter & Wetherell, 1987; Potter, ym., 1990; Wetherell & Potter, 1988; 1992; Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016a) että diskursiivisen sosiaalipsykologian käsitteitä (Potter, 1998; Potter & Edwards, 2001).

Diskurssianalyttisesti suuntautuneeseen tutkimusotteeseen on merkittäväällä tavalla vaikuttanut suomalaisessa yhteiskuntatieteessä omaksuttu diskurssianalyttinen traditio, joka perustuu pitkälti Tampereen yliopistossa sosiaali- ja yhteiskuntatieteiden parissa vaikuttavien Arja Jokisen, Kirsi Juhilan sekä Eero Suonisen näkemyksiin aiheesta (Jokinen ym., 2016a; Suoninen, 1992). Jokisen, Juhilan ja Suonisen (2016c, 17) mukaan diskurssianalyysin voi määritellä ”-- *kielenkäytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimukseksi, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä*”. Heidän näkemyksensä mukaan diskurssianalyttinen tutkimusprosessi nojautuu viiteen sosiaalisen konstruktionismien teoreettisen viitekehyksen lähtökohtaoletukseen, joiden mukaan kielenkäytöllä on todellisuutta rakentava luonne; olemassa on useita rinnakkaisia ja keskenään kilpailevia merkityssysteemejä; merkityksiä kantava toiminta on kontekstisidonnaista; toimijoiden oletetaan kiinnittyvän merkityssysteemeihin ja kielenkäytöllä on seurauksia tuottava luonne (Jokinen ym., 2016b, 25–26).

Suonisen (2016, 230–231) mukaan edellä mainittu diskurssianalyttinen traditio on muotoutunut vuorovaikutuksessa etenkin brittiläisen diskurssianalyttisen tradition kanssa, johon kielen ja vuorovaikutuksen tutkimukseen vaikuttaneita diskursiivisia sekä retorisia lähestymistapoja olen pääasiassa soveltanut tämän tutkielman sosiaalipsykologisesti suuntautuneessa analyttisessä tarkastelussa. Analyysissani yhdistyvät ensi sijassa ideat *sosiaalipsykologisen diskurssianalyysin* (Potter & Wetherell, 1987; Potter, ym., 1990; Wetherell & Potter, 1988; 1992) sekä *diskursiivisen sosiaalipsykologian* (Potter, 1998; Potter & Edwards, 2001) parista. Lisäksi olen soveltanut analyysissani elementtejä *retorisesta sosiaalipsykologiasta* (Billig, 1989; 1991; Potter, 1996) sekä *diskursiivisesta psykologiasta* (Edwards & Potter, 1992; 1993; Potter, Edwards & Wetherell, 1993; Potter, 1996).

Edellä mainittujen brittiläisten diskursiivisten suuntausten ideat ovat osin sulautuneet yhteen muodostaen kielen käytön toiminnallista luonnetta painottavan lähestymistavan – tavallisesti kognitiivisen psykologian ja sosiaalipsykologian tutkimuksen kohteena olevien ilmiöiden tarkasteluun (Potter ym., 1993; Edwards & Potter, 1992, 153;

Potter, 1998). Kyseistä suuntausta on kutsuttu niin sosiaalipsykologiseksi diskurssi-analyysiksi kuin diskursiiviseksi (sosiaali)psykologiaksikin. Näiden diskursiivisten lähestymistapojen, ja täten myös oman tutkimukseni, taustalla vaikuttavat diskurssianalyysin ja retoriikan tutkimuksen ohella pääasiassa ideat etnometodologian, keskusteluanalyysin, post-strukturalistismin saralta sekä tieteellisen tiedon sosiologian tutkimuksesta (Potter & Wetherell, 1987, 9–29; Potter, Wetherell, Gill & Edwards, 1990, Potter ym., 1993; Potter, 1998; Potter & Edwards, 2001).

Tutkielmani diskursiivisen suuntauksen muotoutumiseen on vaikuttanut etenkin Potterin ja Wetherellin (1987) teoksessaan ”*Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*” kehittämä sosiaalipsykologinen diskurssianalyysi. Lähestyn kyseistä sosiaalisten tekstien analyysitapaa sen kannalta keskeisiä teoreettisia käsitteitä – *funktiota*, *variaatiota* sekä *konstruktiota* – hyödyntäen (Potter & Wetherell, 1987, 32–33; Potter, ym., 1990). Edellä mainittujen käsitteiden keskinäisiä suhteita on mielekästä hahmottaa *kielen käytön tilannesidonnaisuuden* sekä *toimintaorientaation* käsitteiden myötä, joita edellisten ohella painotetaan diskursiivisessa sosiaalipsykologiassa (Potter & Edwards, 2001; Edwards & Potter, 1992).

Funktiolla viitataan kielenkäytön *toimintaorientaatioon*, eli siihen kuinka vaikkapa puolustaessaan, syyttäessään, kysyessään, oikeuttaessaan tai kuvaillessaan jotain, ihmiset joko tekevät tai tulevat tehneeksi tai mahdollistaneeksi puheellaan erilaisia asioita tai asiantiloja (Potter & Wetherell, 1987, 32–35 Suoninen, 1992, 20; Potter ym., 1990; Potter & Edwards, 2001. Diskursiivisen toimintaorientaation tarkastelu edellyttää ei-kognitivistista ihmiskäsitystä, jolloin ihmisten diskursiivinen toiminta itsessään asetetaan tutkimuksen tarkastelun kohteeksi (Potter & Edwards, 2001. Erilaiset vuorovaikutukselliset toiminnot ovat keskeisiä ihmisten käytännön elämän kannalta ja siksi niiden ymmärtäminen on keskeistä ihmisten elämän ymmärtämiseksi (Potter & Edwards, 2001).

Kielenkäytön *tilannesidonnaisuus* on otettava huomioon kielenkäytön funktioita analysoitaessa (Potter & Wetherell, 1987, 33; Potter & Edwards, 2001). Diskursiivisessa

sosiaalipsykologiassa kielenkäytön tilannesidonnaisuutta voidaan tarkastella vuorovaikutuksen sekventiaalisuuden sekä kontekstuaalisen yhteyden näkökulmasta, minkä lisäksi kielenkäyttö käsitetään kokonaisvaltaisesti retorisenä toimintana (Potter & Edwards, 2001). Tilanteisen toimintaorientaation ohella funktioilla viitataan kielenkäytön seurauksiin, jotka voivat olla tarkoituksellisia tai tarkoituksettomia ja ne saattavat jäädä kielenkäyttäjältä kokonaan huomaamattakin (Potter ym., 1990). Kielenkäytön seurauksellisuutta puolestaan voi tarkastella sekä vuorovaikutustilanteen että kauaskantoisempien mahdollisten ideologisen tason seurausten näkökulmasta (Potter & Wetherell, 1987, 32–35, Suoninen, 1992, 20).

Kuten olen edellä esittänyt, soveltamani diskursiivinen lähestymistapa nojautuu konstruktionistiseen teoreettismetodologiseen viitekehykseen. *Konstruktion* käsitteellä lähestytään sosiaalipsykologisen diskurssianalyysin (Potter & Wetherell, 1987, 33–35) sekä diskursiivisen sosiaalipsykologian (Potter & Edwards, 2001, 106; Potter, 1998) yhteydessä kielenkäyttöä sekä konstruoituna että konstruoivana. Kielenkäyttö konstruoivana viittaa siihen, että vuorovaikutuksessa tuotetut rinnakkaiset ja vastakkaiset merkityssysteemit rakentuvat kielenkäytön aktiivisen valikoinnin tuloksena olemassa olevien kielellisten resurssien puitteissa. Konstruoivaa kieltä ja sen käyttöä tarkasteleva näkökulma puolestaan keskittyy siihen, kuinka vuorovaikutuksessa kielen avulla tuotetut versiot konstruoivat todellisuutta. Lisäksi konstruoinnin yhteydessä korostetaan kielenkäytön potentiaalista seurauksellista luonnetta (Potter & Edwards, 2001, 106; Potter, 1998; Potter & Wetherell, 1987, 33–35)

Kun kielenkäyttö on konstruoitu ja suuntautunut erilaisiin funktioihin edellyttää se kielenkäytöltä vaihtelevuutta, jota kutsutaan diskurssien tutkimuksen parissa *variaatioksi* (Potter, ym., 1990). Mikäli siis samaa ilmiötä koskeva funktionaalinen orientaatio vaihtelee esimerkiksi syyttämisestä selityksen antamiseen, vaihtelevat kielelliset kuvaukset sen mukaan (mt.). Toisaalta samalla kielenkäytön muodolla voi olla kulloises-takin vuorovaikutuskontekstista riippuvia erilaisia mahdollisia seurauksia eli funktioita, joita analyysin tehtävänä on pyrkiä jäljittämään (Jokinen ym., 2016b, 48–49).

Kielenkäyttäjänä ihmiset siis osallistuvat kussakin kontekstissa sen kulttuurisen virran muotoutumiseen, jonka tarjoamalla välineillä he osallistuvat kunkin ilmiön ymmärrettäväksi tekemiseen (Suoninen, 2016, 231–232). Eero Suonisen (1992, 19) mukaan diskurssianalyttisessä tutkimuksessa olennaisena mielenkiinnon kohteena on se, millaisten kielellisten ja kulttuuristen resurssien puitteissa konstruoiuihin arvo- ja normijärjestelmiin ihmiset tukeutuvat, kun he tuottavat erilaisia versioita sosiaalisesta maailmastaan. Seuraavaksi käyn läpi niitä analyttisiä käsitteitä, joiden avulla edellä esitetyjä teoreettisia käsitteitä tutkimuksessani lähestyn.

3.3 Keskeiset analyttiset työkalut

Kulttuuristen resurssien varaan rakentuneita merkityssysteemejä, joiden avulla sosiaalista todellisuutta konstruoidaan ja ylläpidetään, lähestytään tässä työssä erityisesti Potterin ja Wetherellin (1987) sosiaalipsykologisen diskurssianalyysin keskeistä analyttistä käsitettä, *tulkintarepertuaaria* (engl. *interpretative repertoire*) apuna käyttäen (ks. myös Potter ym., 1990; Wetherell & Potter, 1988). Tulkintarepertuaarien identifiointin ohella kiinnitetään huomio kielen toiminalliseen luonteeseen, kun pyritään tekemään näkyväksi se, kuinka koulukiusaamisen tulkintarepertuaarit aktualisoituvat teksteissä ja millaisia potentiaalisia seurauksia niiden käytöllä voi olla. Tätä tarkoitusta varten keskityn tarkastelemaan erityisesti *vastuullistamisen* (engl. *accountability*) kielellistä rakentumista (Edwards & Potter, 1992, 165–170; Potter ym., 1993; Edwards & Potter, 1993) aineistossani sekä sellaisten *retoristen keinojen* (engl. *rhetorical devices*) käyttöä, joiden avulla sekä tulkintarepertuaareja että vastuullistamista tuotetaan ja ylläpidetään kun pyritään vakuuttamaan yleisö oman argumentaationsa paikkansapitävyydestä (Potter, 1996; 122–201; Edwards & Potter, 1992, 153–180; Jokinen 2016a, 337–368; Juhila, 2016a, 151–173).

3.3.1 Tulkintarepertuaari

Potter ja Wetherell (1987, 149) ovat määritelleet tulkintarepertuaarit ”-- *toistuviksi termistöiksi ja niistä koostuviksi puhetavoiksi, joiden avulla luonnehditaan ja arvioidaan*

ilmiöitä, tekoja ja toimintaa” (oma käännös). Tulkintarepertuaarien läsnäolosta viestivät Potterin ja Wetherellin (mts. 149) mukaan yleensä keskenään samankaltaisten puhetapojen, kielikuvien sekä vertauskuvien käyttö. Jokinen ja Juhila (2016, 285) ovat suomentaneet Wetherellin ja Potterin (1992, 90) tulkintarepertuaarin määritelmän seuraavalla tavalla: ”Tulkintarepertuaarilla tarkoitamme sanojen, käsitteiden ja kuvausten ryppäitä, jotka ryhmittyvät usein metaforien ja kielikuvien ympärille. Strukturalistisin termein näitä ryppäitä voi kutsua merkityssysteemeiksi. Ne voidaan myös ymmärtää rakennusaineiksi, joita puheessa käytetään rakennettaessa erilaisia versioita teoista, itsestä ja sosiaalisista rakenteista.”

Tulkintarepertuaari on diskurssianalyttisen tutkimuksen työväline, jolla operoidaan merkityssysteemien analyttisellä tasolla, ja se on hyvin läheistä sukua *diskurssin* käsitteelle (Jokinen ym. (2016b, 32–34). Tämän tutkimuksen puitteissa merkityssysteemejä lähestytään erityisesti sellaisina arkisen kielenkäytön kulttuurisina resursseina, joiden avulla koulukiusaamisilmiötä pyritään tekemään ymmärrettäväksi. Tulkintarepertuaari istuu diskurssia paremmin tämän tutkimuksen analyttiseksi käsitteeksi, sillä Jokisen ym. mukaan (2016b, 34–35) tulkintarepertuaarin käsite soveltuu tutkimuksiin, joiden analyttisena mielenkiinnonkohteena on yksityiskohtaisen arkisen kielenkäytön vaihtelevuuden tarkasteleminen, kun puolestaan diskurssin käsitteen voidaan katsoa soveltuvan paremmin ilmiöiden historiallisuuden, institutionaalisten käytänteiden tai valtasuhteiden analysointiin.

3.3.2 Vastuullistaminen

Diskursiivisen (sosiaali)psykologian parissa diskursiivista toimintaa hahmottamaan kehitetty malli (engl. *Discursive Action Model*, DAM) havainnollistaa kielenkäytön toimintaorientaatioon liittyviä ominaisuuksia sekä niiden välistä vuorovaikutusta. Kyseisen mallin mukaan kieltä käytettäessä tuotetaan erilaisia versioita todellisuudesta. Erilaisten versioiden myötä kielenkäytöllä usein tehdään tai tullaan tehneeksi esimerkiksi syyttämisen, puolustamisen, selittämisen ja kieltämisen kaltaisia kielellisiä ja sosiaalisia toimintoja. Kielellisen toiminnan yhteydessä kielenkäyttäjät usein käsittelevät erilaisia vastuuseen ja toimijuuteen liittyviä seikkoja. (Edwards & Potter, 1992, 153–170; Potter ym., 1993; Edwards & Potter 1993.)

Tulkintarepertuaarien aktualisoitumista tarkastelevassa analyysivaiheessa hyödynnän *vastuullistamisen* analyttistä käsitettä, joka on Edwardsin ja Potterin (1992, 165–170) mukaan kielenkäytön ominaisuus, jonka avulla kielenkäyttäjät käsittelevät vastuuseen liittyviä seikkoja niin omasta, toisten kuin laajempienkin sosiaalisten systeemien toimijuuden näkökulmasta (myös Edwards & Potter, 1993; Potter ym., 1993). Kognitiivisen attribuutiotutkimuksen lähestymistavan sijaan diskursiivisessa lähestymistavassa vastuullistaminen käsitteellistetään uudelleen kielen toimintaorientaatiota sekä kontekstisidonnaisuutta painottaen. (Edwards & Potter, 1992, 154–177; Potter ym., 1993; Edwards & Potter, 1993). Mielenkiinto kohdistuu tällöin siihen, millaisia attribuutiot tai kausaalista vastuuta selittävät kuvaukset tai todellisuudesta konstruoidut versiot ovat ja mitä niillä kulloisessakin kontekstissaan tehdään tai tullaan tehneeksi (Edwards & Potter, 1992, 156).

DAM havainnollistaa sen, että vastuullistamista voidaan tarkastella joko tapahtumasta esitettyyn versioon ja/tai kyseisen version esittäjään, eli kulloiseenkin puhujaan, liittyvillä tasoilla. Lisäksi voidaan kiinnittää huomiota näiden tasojen väliseen vuorovaikutukseen. (Edwards & Potter, 1992, 154; Potter ym., 1993; Edwards & Potter, 1993.) Edellä esitetyn mallin mukaan vastuullistamisen tarkastelemisen yhteydessä huomio kiinnitetään tilanteiseen kielelliseen toimintaorientaatioon ja sen myötä tapahtuvaan faktuaalisten versioiden tuottamiseen sekä eturistiriitojen diskursiiviseen käsittelyyn: vastuullistaminen tuotetaan usein näiden retorisesti järjestäytyneiden kielenkäytön keinojen yhteydessä.

3.3.3 Retorinen argumentaatio

Retoriikka on kielenkäytön keskeinen ominaisuus ja eräs tämän työn diskursiivisen lähestymistavan taustalla vaikuttavista tutkimustraditioista (mm. Potter & Edwards, 2001, 104, Wetherell & Potter, 1988, 170; Potter, ym., 1990). Retorinen diskurssianalyysi lähtee liikkeelle todellisuuden tulkinnallista luonnetta korostavasta lähtökohdasta, josta kulttuuristen merkityssysteemien tuottamisen kielellisten prosessien tarkastelu ei pyri tulkitsemaan asioiden tai ilmiöiden olemusta sellaisenaan, vaan siihen

liittyvää argumentaatiota (Billig, 1989, 138; Potter, 1996, 7; Jokinen, 2016a, 338). Retorista argumentaatiota voi tarkastella sekä argumenttien kehittelyyn liittyvän yksilöllisemmän merkityksen että argumentaatiota ihmisten välisenä toimintana hahmottamaan pyrkivän sosiaalisen merkityksen näkökulmasta (Billig, 1989, 44).

Argumentaatiota voi lisäksi tarkastella sekä puolustavan että hyökkäävän retoriikan käytön näkökulmasta (Potter, 1996, 106–107; Jokinen, 2016a, 342–343). Puolustavaa retoriikkaa hyödynnetään, kun tiettyä versiota todellisuudesta pyritään kielen avulla tekemään sillä tavalla vakavasti otettavaksi, uskottavaksi ja kannatettavaksi, että valikoitu yleisö asettuisi sen taakse ja sitä tukemaan (Jokinen & Juhila, 2016, 291; Jokinen, 2016b, 259–261; Jokinen, 2016a, 338). Vastaavasti hyökkäävän retoriikan avulla voidaan pyrkiä vahingoittamaan vasta-argumenttia vähentämällä sen uskottavuutta, mikä käytännössä tapahtuu usein puolustavan retoriikan yhteydessä (Potter, 1996, 106–107; Jokinen, 2016a, 342–343).

Puolustavaa tai hyökkäävää retoriikkaa hyödyntävän argumentaation vakuuttavuutta voi Jokisen mukaan (2016a, 343) lisätä erilaisin keinoin, jotka liittyvät joko argumentin esittäjään tai itse argumenttiin. Argumentoijaan liittyvät retoriset keinot perustuvat argumentin esittäjän luotettavuuden rakentamiseen tai vastaavasti sen vähentämiseen, sillä luotettavana pidetyn esiintyjän argumentaation taakse asetutaan arveluttavan esiintyjän argumenttia helpommin. Argumenttiin liittyvät retoriset keinot puolestaan kohdistuvat argumentaatiolla ajettavan asian vahvistamiseen tavoilla, joilla se saadaan vaikuttamaan totuudenmukaiselta ja kannatettavalta. (Mts. 343.) Kielenkäytön retoristen keinojen tarkastelu voi kohdistua esimerkiksi selittäviin kuvauksiin, puolustamiseen, oikeuttamiseen tai vastustamiseen, joissa voidaan hyödyntää muun muassa erilaisten kielellisten kategorioiden ja ilmaisujen käyttöä sekä asioiden tuottamista kyseenalaistamattomina totuuksina (Jokinen, 2016b, 260–261; Jokinen, 2016a, 343–368).

Esittelen analyyttisen tarkasteluni näkökulmasta keskeisellä tavalla hyödynnettyjä retorisia keinoja analyysini tulosten käsittelyn yhteydessä luvussa 5. Tätä ennen, luvussa

4, perehdyn tutkimukseni toteuttamisen kannalta olennaisiin aihealueisiin, joiden tarkastelun aloitan käymällä läpi tutkimuskysymykseni sekä tutkimukseni keskeiset tavoitteet.

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä tutkimuksessa tarkastelen suomalaisessa koulukiusaamista koskevassa verkkokeskustelussa ilmeneviä koulukiusaamisilmiöön liittyviä merkityssysteemejä. Koulukiusaaminen on hyvin vanha ilmiö, jonka tieteellinen tutkimus on vuosikymmeniä nojautunut pitkälti määrällisen tutkimuksen varaan (esim. Hamarus & Kaikkonen, 2008). Tavoitteenani on tämän laadullisen tutkimuksen myötä ennen kaikkea lisätä ymmärrystä koulukiusaamisesta kulttuurisena ilmiönä kiinnittämällä huomiota siihen, millaisin merkityssysteemein sitä arkisessa verkkokeskustelussa pyritään tekemään ymmärrettäväksi.

4.1 Tutkimuskysymykset

Sosiaalisen konstruktionismin teoreettismetodologiseen viitekehykseen pohjautuvan diskursiivisen tutkimuksen tehtävänä on tarkastella, millaisia versioita koulukiusaamisesta tuotetaan sitä koskevassa suomenkielisessä verkkokeskustelussa, miten näitä versioita tuotetaan ja millaisia seurauksia niiden käytöllä voi koulukiusaamisilmiötä koskevan keskustelun kannalta olla.

1. *Millaisia koulukiusaamisen tulkintarepertuaareja on identifioitavissa koulukiusaamista koskevasta suomenkielisistä verkkokommenteista?*
2. *Millaista vastuullistamista identifioitujen tulkintarepertuaarien puitteissa tuotetaan?*
3. *Millaisia kielenkäytön funktioita nämä vastuullistamisen tavat palvelevat?*

Tutkimuskysymyksistä ensimmäinen toimii diskursiivisen tarkasteluni lähtökohtana. Toinen ja kolmas tutkimuskysymys puolestaan ovat tutkimukseni edetessä aineiston kanssa vuorovaikutuksessa muotoutuneita jatkokysymyksiä, joiden avulla tarkastelen tulkintarepertuaarien aktualisoitumista tutkimusaineistossa.

Analyyttinen fokukseni suuntautuu aineistossa ilmenevien erilaisten merkityssysteemien tuottamiseen ja tulkintaan, joita pyrin lähestymään pysyen mahdollisimman avoimna aineistolleni ja rajaamatta näkökulmaani tieteellisessä tai yhteiskunnallisessa keskustelussa vallalla olevien representaatioiden mukaisesti. Eero Suonisen mukaan ”*Analyyttinen jäynä syntyy vasta siitä, mitä ihmiset tekevät reunaehdoista huolimatta*” (Jokinen ym., 2016b, 43).

Lähestyessäni tutkimusaineistoani edellä mainittujen kysymysten avulla eräänä tavoitteenani on tehdä koulukiusaamista koskevassa tieteellisessä keskustelussa tilaa sellaisten kansalaisten näkemyksille, joita koulukiusaamisilmiö koskettaa siinä määrin, että he ovat halukkaita osallistumaan valtamediassa käytävään aihetta käsittelevään verkkokeskusteluun. Seuraavassa luvussa, esittelen tutkimukseni aineistoa ja nostan esille erilaisia aineiston tuottamiselle asetettuja reunaehtoja.

4.2 Tutkimusaineisto

Internet, tai tavallisemmin verkko, on suhteellisen lyhyen historiansa aikana noussut tärkeäksi osaksi yhteiskuntaa (Laaksonen, Matikainen & Tikka, 2013, 9). Viestintäteknologioiden kehityksen myötä verkosta on tullut luonteva osa arkielämäämme ja koko länsimaisen yhteiskunnan toimintaa (mts. 9). Laaksosen ja Matikaisen (2013, 201) mukaan uutismedian verkkosivustot pyrkivät tarjoamaan aikaisemman yksisuuntaisen viestinnän sijaan nykyisin yhä enenevissä määrin käyttäjilleen mahdollisuuksia verkkokeskusteluun ja muuhun monelta-monelle tapahtuvaan viestintään. Verkkokeskusteluiden kautta on mahdollista lähestyä kansalaisten käsityksiä asioista, ja ne tarjoavatkin usein oivallista materiaalia laajempien yhteiskunnallisten teemojen ja ilmiöiden tutkimiseen (Laaksonen & Matikainen, 2013, 208).

Tämän tutkimuksen aineistona on Ylen ajankohtaisohjelmistoon kuuluvan A2 Koulukiusaamis-illan verkkokeskustelu (A2 verkkokeskustelu, 2014), joka käytti Ylen verkkosivuilla kyseistä keskusteluohjelmaa (A2 studiolähetys, 2014) edeltävän kah-

den viikon aikana. Laajempaa vuorovaikutuskontekstina keskustelulle toimii kansallisen julkisen palvelun media, eli Yleisradio Oy (Yle³). Ylellä ajankohtaisia teemoja ratkaisukeskeisesti lähestyvät A2 Teemaillat hyödyntävät verkon ja television yhteistoimintaa ajankohtaisohjelmatuotannossa mahdollistaen yleisön interaktiivisen osallistumisen ohjelmaan. Verkkokeskustelun tarkoituksena oli tarjota aiheesta kiinnostuneille kansalaisille mahdollisuus vaikuttaa tulevan koulukiusaamista käsittelevän ajankohtaisohjelman TV-lähetyksen keskustelun sisältöön. Ohjelmaformaatile tyypilliseen ratkaisukeskeiseen tapaan kansalaisilta pyydettiin kommentteja ja ideoita siitä, mitä koulukiusaamisongelmalle tulisi tehdä. (A2 verkkokeskustelu, 2014.)

Ylen A2 toimituksen ylläpitämät, ajankohtaisohjelman ohessa tuotetut, verkkokeskustelupalstat ovat julkisia ja avoimia keskustelufoorumeita, joille kirjoittaminen on julkista sosiaalista toimintaa. Keskusteluiden tuottamiseen ovat voineet osallistua kaikki halukkaat Ylen suomenkielisten verkkosivujen käyttäjät. Palstojen lukemiseen tai kommentointiin ei vaadita kirjautumista tai henkilötietojen luovuttamista. Keskusteluun osallistuminen edellytti ainoastaan nimimerkin käyttöä, joten osallistujat pystyivät säätelemään omaa anonymiteettiään haluamallaan tavalla.

Kielellinen sosiaalinen toiminta on järjestynyt tutkimuksen aineistona toimivilla palstoilla asynkronisesti, eli ei-reaaliaikaisesti (Ylen kommentointiohje, 2017). Viive keskustelussa johtui ylläpitäjän taholta tehdystä moderoinnista, jonka tarkoituksena on pitää verkkokeskustelu tyyliltään ja ilmiänsänsä journalistisen hyvän tavan mukaisena (mt.). Vuorovaikutuskontekstina toimivalla yle.fi verkkosivustolla noudatetaan näkemykseni mukaan kohtuullisen hyviä käytöstapoja moniin verkon keskustelupalstoihin

³ Yle on vuonna 1926 perustettu julkisen palvelun viestintäyhtiö, jonka pääomistaja on Suomen valtio. Ylen toimintaa rahoitetaan yleisradio-veron tuotoista. Ylen julkisen palvelun tehtävää määrittämään ja ohjaamaan on säädetty Laki Yleisradio Oy:stä. (Ylen toimintaperiaatteet, 2017) Ylen strategian mukaan yhtiön toiminta lujittaa demokratiaa ja pitää osaltaan koossa suomalaista yhteiskuntaa. Organisaation toimintaa ohjaavia arvoja ovat luotettavuus, riippumattomuus sekä ihmisen arvostaminen. Viestintäyhtiön strategiaan kirjattuihin journalistisiin tehtäviin lukeutuu muun muassa kansalaisten haastamisen yhteiskunnalliseen keskusteluun, luotettavan, riippumattoman, pohditun ja syventävän tiedon esittäminen; sekä vastausten etsiminen kansalaisia askarruttaviin kysymyksiin. (Ylen arvopohja, 2017)

verrattuna. Tästä pidetään huolta myös keskustelun reunaehtoja valvovan moderoinnin avulla, mikä määrittää osaltaan keskustelun sisältöä ja suuntaa (mt.). Palstoilla julkaistuja kommentteja voitaneen verrata tekstilajiltaan mielipidekirjoitukseen, jonka sisältö on kirjoittajan tuottamaa, mutta minkä lopullisesta julkaisemisesta päättää keskustelun moderoinnista vastaava toimitus.

Keskustelupalstoilla esimoderoitut kommentit on julkaistu itsenäisinä kokonaisuuksina yksiulotteiseen kommenttiketjuun. Palstan rakenne ei siten mahdollistanut suoraa vastaamista toisten kommenttien perään ja siitä syntyvää vuorovaikutteista keskustelua. Tutkimusaineistoni ei tästä syystä sovellu tilannesidonnaisen vuorovaikutuksen kulun sekventiaalisuuden yksityiskohtaiseen tarkastelemiseen, ja analyysissäni keskeytynkin vuorovaikutuksen kontekstuaaliseen tarkasteluun, joka tapahtuu edellä mainittujen verkkokeskustelun rakenteellisten reunaehtojen määrittelemissä rajoissa.

Teknisten ratkaisujen sekä moderointikäytänteiden edellyttämien rakenteellisten reunaehtojen puitteissa verkkokeskustelun osallistujat määrittävät pitkälti sen, millaiseksi käyttäjäyhteisö sekä käyttökulttuuri kussakin verkkokeskustelussa muotoutuu (Laaksonen & Matikainen, 2013, 199; Jokinen ym., 2016b, 36–43). Tutkimuksen aineiston vuorovaikutus on asiallista, mutta muuten ilmaisultaan melko vapaamuotoista. Aineisto on mielestäni erittäin rikas, sillä kommentit vaihtelevat hyvin paljon sekä sisällöltään että kielellisen ilmaisunsa suhteen. Aineisto sisältää esimerkiksi sekä hyvin henkilökohtaisia kokemuksia että yleisellä tasolla asiaan mieltäpiteensä ilmaisevia kannanottoja, niin puhe- kuin kirjakielenäkin. Erilaisille verkkokeskustelupalstoille voidaan osallistua hyvin erilaisista syistä, kuten esimerkiksi tietoa etsimään, kokemuksia jakamaan, tukea ja/tai vertaistukea hakemaan tai yleisemmin yhteiskunnallisista asioista keskustelemaan ja väittelemään. Mahdollisuus anonyymiteetin säätelyyn voi vaikuttaa siihen, miten ja mistä verkossa keskustellaan (Laaksonen & Matikainen, 2013, 199) ja se voi esimerkiksi edesauttaa arkaluontoisista asioista – kuten kiusaamiskokemuksista – keskustelemista verkossa. Tutkimukseni aineistona toimivan verkkokeskustelun moderointi on osaltaan vaikuttanut keskustelun sisältöön, sillä moderoinnin keskeisenä tehtävänä on aihepiiristä poikkeavien kommenttien poistaminen, jolloin

keskustelu ei pääse rönstyilemään keskustelun aihepiiriin ulkopuolelle (Ylen ohjeet kommentoijille, 2017).

Verkkokeskusteluun osallistujien sekä vuorovaikutuskontekstin reunaehto- jen ohella verkkovuorovaikutuksen muotoutumiseen vaikuttaa osaltaan vallitseva yhteiskunnal- linen ja kulttuurinen konteksti (Laaksonen & Matikainen, 2013, 199). Kuten edellä (luvussa 2.1) olen esittänyt, valtavirtaa edustavassa koulukiusaamistutkimuksessa sekä aihetta koskevassa yleisemmässä yhteiskunnallisessa keskustelussa ilmiötä on tarkas- teltu vuosikymmenten ajan kiusattujen ja kiusaajien näkökulmaa painottaen. Vasta vii- meisen kahdenkymmenen vuoden ajan tarkastelukulma on laajentunut oppilasryhmän sisäisten ilmiöiden hahmottamiseen ja erityisesti tällä vuosituhannella koulukiusaa- mista on pyritty ymmärtämään koko kouluyhteisöä koskehtavana ilmiönä. Suomalai- sessa koulukiusaamiskeskustelussa vallalla oleva keskustelukulttuuri näkyy myös tut- kimusaineistoni kontekstissa, sillä tarkasteleman verkkokeskustelu on jaettu viiteen erilliseen, vallalla olevan koulukiusaamiskeskustelun lähestymistavalle tyypillisten kategorioiden mukaan otsikoituun keskustelupalstaan (kiusaaja, kiusattu, sivustakat- soja, opettaja ja vanhempi). Jokaisen palstan alussa on otsikossa esitettyä kysymystä vastaavan roolin näkökulmasta lyhyt esittely koulukiusaamisen aihepiiriin, joita seu- raava muutama keskustelua käynnistelevä kysymys koskien kunkin kategorian edusta- jien mahdollisuuksista vaikuttaa koulukiusaamisilmiöön. Lisäksi alustuksissa esitel- lään tulevan studiolähteyksen kutsuvieraita sekä heidän suhdettaan koulukiusaamisil- miöön. (Alustukset löytyvät kokonaisuudessaan liitteestä 1.)

Palstoja ylläpitävän toimituskunnan ohjeistuksen mukaan kyseisten verkkokeskuste- luiden tarkoituksena on ollut kerätä ideoita A2 Koulukiusaamis-illan käsikirjoitusta varten (A2 verkkokeskustelu, 2014). Tämä ennalta määritelty reunaehto ei kuitenkaan kokonaisuudessaan määritä yleisöä, jolle argumentointi kommentaissa osoitetaan eli kaikkia niitä potentiaalisia lukijoita, joita argumentoinnilla pyritään vakuuttamaan. Argumentointia ohjaava yleisösuhte konstruoidaan tekstissä ja se voi muuttua kom- mentin eri kohdissa (Jokinen, 2016c, 182). Tutkimukseni aineistona toimivat verkko- keskustelupalstat on jaettu erilaisia rooleja käsitteleviin kategorioihin, jotka osaltaan

vaikuttavat yleisösuhteen konstruointiin kullakin palstalla (ks. liite 1). Kommentointiaktiivisuus jakautui palstoilla siten, että selkeästi eniten kommentteja julkaistiin opettajien roolia koskevalla palstalla (332 kommenttia) seuraavaksi eniten kommenttoitiin kiusatun roolia (193 kommenttia), myös vanhempien (161 kommenttia) sekä sivustakatsojien (144 kommenttia) roolien tarkastelukulmat kirvoittivat kommentteja suhteessa enemmän kuin kiusaajan (93 kommenttia) näkökulmasta aihetta lähestyvä keskustelupalsta. Keskustelupalstojen kävijämääriä ei kuitenkaan voi päätellä suoraan palstojen aktiivisuuden perustella, eivätkä kyseiset luvut luonnollisestikaan kerro mitään aineiston laadullisista ominaisuuksista. Kyseiset osuudet kertovatkin nähdäkseni korkeintaan siitä, mikä näkökulmista on – syystä tai toisesta – puhuttanut kyseiseen verkkokeskusteluun aktiivisesti osallistunutta yleisöä.

Koko verkkokeskustelulle yhteiseksi yleisöksi voitaneen käsittää toimituskunnan ja muiden keskusteluun osallistuvien lisäksi koulukiusaamisesta kiinnostuneet kyseisiä keskustelupalstoja passiivisesti seuraavat kansalaiset. Osa yleisöstä jää näkymättömäksi, mikä hankaloittaa kyseisen verkkokeskustelun kävijämäärän arvioimista. Verkkokeskustelun yleisö voi olla suurikin, sillä verkkokeskustelu ei ole perinteisen kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen tavoin sidoksissa aikaan ja paikkaan (Laaksonen ym., 2013, 9–11). Vuonna 2014 jopa 86 prosenttia 16–89-vuotiaista suomalaisista käytti internetiä (Tilastokeskus, 2014), joten voitaneen ajatella, että melko suurella osalla kansalaisista on teknisesti ollut halutessaan mahdollisuus joko passiivisesti seurata tai aktiivisesti osallistua kyseiseen verkkokeskusteluun.

Tutkimusaineistoni on niin sanottu luonnollinen aineisto, jonka tuottamisessa minulla ei ole ollut minkäänlaista osuutta tai roolia. Tutkimukseni aiheen, aineiston sekä teoreettismetodologisen lähestymistavan valikoitumiseen puolestaan ovat vaikuttaneet yhtäältä erilaiset henkilökohtaiset kokemukseni ja toisaalta ammatillinen kiinnostukseni niin lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämistä kuin myös laadullista yhteiskuntatieteellistä tutkimusta kohtaan. Seuravaksi siirryn käsittelemään tätä omaan toimijuuteeni kietoutuvaa tutkijan rooliani tämän tutkimuksen näkökulmasta.

4.3 Tutkijan rooli

Tähän tutkimukseen valikoitunut teoreettismetodologinen lähestymistapa heijastelee eittämättä omaa mielenkiintoani sosiaalipsykologisen tutkimuksen kentällä. Tutkimukseni pohjautuu sosiaalisen konstruktionismin lähtökohtaoletuksiin, jotka ovat ohjailleet tutkimusprosessia jo melko varhaisesta vaiheesta lähtien. Jokisen (2016b, 253) mukaan teoreettismetodologisen tulkintakehyksen voidaan katsoa vaikuttavan tutkimuskohteen valintaan, tutkimuskysymysten muotoiluun, analyttisten työkalujen kehittelyyn sekä tutkijan ja tutkimuskohteen välisen, luonteeltaan konstruktiivisen, suhteen ymmärtämiseen. Sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksen mukaisesti lähestytyn kieltä todellisuutta konstruoivana toimintana, jonka kulttuurisia merkityksiä tutkijana tulkitseen. Toisin sanoen, vaikka analysoin luonnollista aineistoa, on sosiaalisen todellisuuden rakentumista tulkitseva tutkija läsnä ja vuorovaikutuksessa aineistonsa kanssa, sillä jo kielen tarkasteleminen todellisuutta konstruoivana toimintana edellyttää tukeutumista tapauskohtaisesti valikoituihin tutkimuksellisiin tulkintaresursseihin (Juhila, 2016c, 423–425).

Analyysini lähtökohtana on aineistolähtöisyys, mikä tarkoittaa sitä, että pyrin analyysissani keskittymään aineiston tekstiin ja siinä näkyviin asioihin pysyen mahdollisimman avoinna aineistolle ja sieltä löytyville tavoille jäsentää sosiaalista todellisuutta. Aineiston ulkopuolelle ulottuviin laajempiin yhteiskunnallista ja kulttuurista kontekstia koskeviin huomioihin, kuten tieteelliseen, juridiseen ja julkiseen koulukiusaamiskeskusteluun liittyviin seikkoihin ei analyysivaiheessa oteta kantaa, ellei niitä aineistossa eksplisiittisesti nosteta esille. Näihin analyysin ulkopuolelle jääviin seikkoihin palataan jälleen analyysin tuloksia koskevien johtopäätösten yhteydessä. Jokinen ja Juhila (2016, 270–273) kutsuvat tällaista tutkimuksellista orientaatiota kulttuurin analyttiseksi sulkeistamiseksi.

On kuitenkin selvää, että tutkimukseni ja sen aineistona toimiva verkkokeskustelu ovat osa koulukiusaamisen aihepiiriin liittyvän julkisen yhteiskunnallisen keskustelun kulttuurista virtaa. Samoin kielellisiä merkityssysteemejä ja tulkintarepertuaareja analy-

soiva tutkija on kulttuurisesti sosiaalistunut toimija, joka ei pyrkimyksistään huolimatta koskaan pääse täysin eroon arkielämässään muodostuneista kulttuurisista tulkintaresursseista, sillä kulttuurisena toimijana hän tietää kuitenkin aina jotain (Juhila, 2016c, 424–425). Tutkijan kulttuurinen pääoma toimii jossain määrin väistämättä analyytikon työvälineenä, sillä ilman sitä hän ei voisi tunnistaa analyysin kohteena olevaa kieltäkään (mts. 414–415). Tutkimusaineistoni ja sen kieli uppoutuvat siis perinpohjaisesti kanssani samaan kulttuuriseen kontekstiin, joten kulttuurinen pääomani voi hankaloittaa kielen ja merkityssysteemien konstruktiivisuuden havaitsemista aineistostani.

Kulttuurisia tavanomaisuuksia (esim. Billig, 1991, 20, 72) käsittelevät näkemykset tarjoavat kuitenkin tämän tutkimuksen aineistolle sekä sen analyysille tietynlaiset lähtökohtaoletukset, esimerkiksi käsitykset arvokkaana, oikeana ja totena pidetyistä asioista, joiden tunnistaminen on nähdäkseni merkittävä osa analyyttistä prosessia, eikä niiden analyyttinen poissulkeistaminen siten ole mielekäästä ilmiön kulttuurisia jäsenyksiä tarkastelevassa tutkimuksessa, jossa analyysi nojautuu tukevasti aineistoon ja sen tulkintaan. Tulkitsijan positioista aineistoa lähestyvä tutkija voikin pyrkiä ymmärtämään vuorovaikutuksellista suhdettaan aineistoonsa refleктоimalla sitä oman subjektuutensa kautta avautuvista näkökulmista käsin (Juhila, 2016c, 423–424).

Kuten jo mainitsin, suhteeni koulukiusaamiseen on myös henkilökohtainen, sillä se on koskettanut vuosien varrella minun ja läheisten elämää monellakin tapaa. Lisäksi olen törmännyt tähän lasten ja nuorten elämää varjostavaan ilmiöön toistuvasti myös vapaaehtoisena kriisipuhelimen sekä verkkopalvelun päivystäjänä toimiessani. Tätä tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt tulemaan mahdollisimman tietoiseksi henkilökohtaisista mielipiteistäni, asenteistani sekä ylipäänsä refleктоimaan suhdettani tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön. Tässä tehtävässä hyödylliseksi olen kokenut erityisesti sen, että eri yhteyksissä kohtaamani kiusaamistapaukset ovat olleet hyvin erilaisia keskenään, mikä on lisännyt kiinnostustani pyrkiä ymmärtämään kyseistä ilmiötä yhä syvällisemmin – ilmiselvästi myös opinnäytetyöni puitteissa.

Opintojeni aikana olen väistämättäkin omaksunut tiettyjä sosiaalitieteiden valtavirtatutkimukselle tyypillisiä tulkintaresursseja, joiden puitteissa olen tottunut kiusaamisilmiötäkin jäsentämään. Keskeinen osa esiymmärrystäni koulukiusaamisilmiöön liittyy sosiaalispsykologisessa suomalaisessa kiusaamistutkimuksessa vahvana esiintyvään representaatioon kiusaamisesta ryhmäilmiönä. Kyseisen paradigman mukaisten näkökulmien kyseenalaistaminen ei kotimaisen kiusaamistutkimuskirjallisuuden valossa ole kovinkaan yksinkertaista, mutta kriittinen suhtautuminen itsestään selvänä pidettyyn tietoon sekä kyky kyseenalaistaa myös vallalla olevia näkökulmia kuuluvat lähtökohtaisesti sekä sosiaalisen konstruktionismin ydinajatuksiin että valtiotieteilijän tärkeimpiin analyyttisiin työkaluihin.

Edellä esitetyistä syistä johtuen olen kategorioinut uudelleen valtavirtatutkimuksen mukaiset representaatiot eräiksi mahdollisiksi tavoiksi merkityksellistä koulukiusaamisilmiötä. Vaikka tutkimukseni ei varsinaisesti edusta kriittistä diskurssin tutkimusta, liittyy analyyttisen tutkijan rooliini kriittisen keskustelijan asemaan asettumisen piirteitä (ks. Juhila, 2016c, 431–432), joiden merkitys näyttäytyy keskeisenä sekä lähestymistavassani että pohtiessani analyyttisiä päätelmiäni suhteessa vallalla olevaan teelliseen ja yhteiskunnalliseen representaatioon koulukiusaamisesta.

Aivan kuten tutkimusaineiston toimijat, kielenkäyttöä ja sen seuraamuksellista luonnetta analysoiva tutkija operoi kielellisessä maailmassa. Tutkimuksen tulokset ovat kielen avulla tuotettuja tulkintoja aineistosta joiden avulla tutkija konstruoi omalta osaltaan sitä sosiaalista todellisuutta, jonka osaksi hän hyvin perustellulla argumentaatiollaan tutkimuksensa tulokset asettaa. (Juhila & Suoninen, 2016, 462.) Tutkijan omien sitoumusten sekä kielenkäytön ja sen seurauksellisen luonteen refleктоiva tarkasteleminen on siten olennainen osa koko tutkimusprosessia. Tutkijan roolista tapahtuvan kielenkäytön seurauksellinen luonne on keskeistä huomioida myös tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta, jota koskevia huomioita seuraavaksi erittelen.

4.4 Eettisiä huomioita

Turtiaisen ja Östmanin (2013, 51) mukaan verkkoaineistoja tutkivan tutkijan tulee kiinnittää huomiota tekstien arkaluontoisuuteen suhteessa niiden tuottamiseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteettiin. Tutkimukseni aineisto on luonnollisesti tuotettu julkiseksi tarkoitettulla foorumilla ja vapaasti saatavilla ollut verkkokeskustelu, jonka lukeminen ei vaatinut kirjautumista palveluun. Kyseisessä verkkokeskustelussa kommentoija pystyi itse säätämään anonymiteettiään kertomalla itsestään sen verran kuin halusi, kommentointia koskevaa yleistä ohjeistusta noudattaen (Ylen ohjeet kommentoijille, 2017). Lähtökohtaisesti aineistossa ei ole tarkkoja tunnistetietoja keskusteluun osallistuneista, elleivät he itse ole syystä tai toisesta halunneet esimerkiksi osallistua keskusteluun oikealla nimellään.

Vaikka kyseessä on julkiseksi tarkoitettu verkkokeskustelu, johon osallistuvien käyttäjien muistutetaan olevan vastuussa julkaisemastaan ja että materiaalia voidaan hyödyntää sellaisenaankin jatkossa (Ylen ohjeet kommentoijille, 2017), on mahdollista, etteivät kaikki kommentoijat ole lukeneet ohjeistusta. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimien eettisten periaatteiden mukaan osallistujien vapaaehtoisen suostumuksen periaatteesta voidaan kuitenkin poiketa tutkittaessa julkistettuja ja julkisia tietoja sekä arkistoaineistoja (TENK, 2009, 4).

On kuitenkin selvää, etteivät tutkittavat ole kirjoittaessaan tienneet osallistumisestaan tutkimusaineiston tuottamiseen, eikä osallistujien suostumusta ole mahdollista jälkikäteen pyytää. Niinpä vahingoittamisen välttämisen periaatetta noudattaen (TENK, 2009, 7) olen työssäni kiinnittänyt huomiota tutkittavia kunnioittavaan kirjoittamistapaan. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eettisten periaatteiden mukaan yleisesti saatavilla oleviin julkisiin aineistoihin ei sovelleta yksityisyyden suojaa koskevia periaatteita (TENK, 2009, 8). Aineistoni analysoiminen ei kuitenkaan edellytä tutkittavia yksilöiviä henkilötietoja, joten olen poistanut aineistosta kaikki yksityisyydensuojaa heikentävät tiedot vaihtamalla nimimerkkien yhteydessä esiintyvät erisnimet keksimiini sekä muuttanut paikkakuntien ja paikkojen nimiä aineistosta. Ennen aineiston tallen-

nusta omalle salasanalla suojatulle tietokoneelleni olen poistanut aineistosta myös kokonaan aineistoni ulkopuolelle jäävät verkkokeskusteluun lisätyt satunnaiset linkit sekä joidenkin nimimerkkien yhteyteen liitetyt profiilikuvat, joiden kautta olisi mahdollista selvittää kyseisen kommentoijan henkilöllisyys. Lisäksi on huomioitava, että olen sisällyttänyt toimituksen näkökulman ja verkkokeskustelussa ilmenevät kommentit osaksi tutkimusaineistoani, eikä myöskään heidän asettaminen epäedulliseen asemaan ole millään muotoa tutkimukseni tarkoituksena.

Edellä esittämieni toimenpiteiden jälkeen yksityishenkilöinä esiintyvien kommentoijien jäljitettävyyys ja tunnistettavuus aineistostani on hyvin epätodennäköistä, etenkin koska keskustelu ei enää ole saatavilla Ylen verkkosivuilla. Seuraavaksi käyn lyhyesti läpi analyyttisen prosessin etenemisvaiheita.

4.5 Analyysin eteneminen

Kerättyäni aineiston talteen Ylen verkkosivuilta muokkasin keskusteluista yhtenäisen 926 kommenttia sisältävän kokonaisuuden. Säilytin kuitenkin alkuperäisten keskustelupalstojen kategorisen muotoilun ja sen mukaisen kommenttien järjestyksen otsikoi-neen ja alustuksineen. Numeroin kommentit muistiinpanojen ja miellekarttojen tekoa ja käsittelyä varten. Tutkimuseettisistä syistä suoritettujen muokkausten (kt. luku 3.4) jälkeen tallensin lopullisen tekstimuotoisen tutkimusaineiston salasanalla suojatulle tietokoneelleni tekstitiedostona, jotta voisin hyödyntää tekstinkäsittelyohjelmaani sen jatkoprosessoinnissa.

Tutustuin varsinaiseen aineistoon sen huolellisella lukemisella kokonaisuuden hah-mottamiseksi. Tässä vaiheessa merkitsin ylös aineiston katkelmia, joissa koulukiusaa-mista pyrittiin hahmottamaan ilmiönä. Tämä ei kuitenkaan olennaisesti supistanut ai-neistoani sen alkuperäisestä määrästä, sillä mielipiteenilmaisun yhteydessä ihmiset pu-huvat ilmiöstä sinänsä, jolloin ilmiö aina tuotetaan jonkinlaisena, kuten Billig (1991, 20) toteaa. Pysyäkseen mahdollisimman avoimena aineistossa ilmeneviä kiusaamista

koskevia tulkintoja kohtaan, päätin olla suuntaamatta analyysiani mihinkään tulkintarepertuaarien yhteydessä yleisesti tarkastelun kohteena olevaan analyttiseen käsitteeseen. Tarkastelin aineistoani kokonaisuutena – kiinnittäen huomiota sekä siihen, miten puhutaan että siihen, mistä puhutaan (vrt. Billig, 1991, 20).

Kiinnitin huomiota koulukiusaamista koskevan puheen variaatioon, sitä ilmeneviä erontekoja aineistosta paikantaen, minkä jälkeen tarkastelin erontekojen puitteissa ilmeneviä yhtäläisyyksiä, aivan kuten Potter ja Wetherell (1987, 168; Wetherell & Potter, 1992, 101–102) suosittavat aineistoa lähestymään. Wetherellin (2003, 15) mukaan tulkintarepertuaarien hahmottamisessa olennaista on etsiä tavanomaisia ja yhteisesti jaettuja läpi aineiston toistuvia tapoja kuvailla ja hahmottaa tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Jatkoin aineiston lukemista keskittyen sellaisiin kielenkäytön resursseihin, kuten kieli- ja vertauskuviin sekä muihin kiusaamispuheen yhteydessä toistuvasti ilmeneviin termeihin, joiden välisiä yhteyksiä ja eroja pyrin hahmottamaan käyttäen apuna miellekarttoja. Kun aineistoa läpikäydessäni en enää mielestäni erottanut uusia erilaisia tapoja tulkita koulukiusaamista, aloin työskennellä miellekarttojen yhteyteen merkittyjen aineisto-otteiden parissa. Aineistoa oli edelleen paljon käsiteltävänä, mutta erontekojen ja yhtäläisyyksien kartoittamisen avulla alkoi vähitellen hahmottua toisistaan erottuvia yhtenäisiä termien ja kuvausten ryppäitä, joiden avulla pääsin lopullisten tulkintarepertuaarien jäljille. Pitkän ja monivaiheisen analyysiprosessiin kuului lukuisia vaiheita, joissa tulkintarepertuaarien sisällöt täsmentyivät, eriytyivät ja yhdistyivät, ja vähitellen niistä alkoi muodostua analyysin tuloksien yhteydessä esitetyt viisi tulkintarepertuaaria, joiden puitteissa koulukiusaamisilmiötä selitettiin ja tehtiin ymmärrettäväksi kauttaaltaan aineistossani.

Potterin ja Wetherellin (1987, 168) mukaan tulkintarepertuaarien identifioinnin jälkeen diskurssianalyysi etenee kunkin tulkintarepertuaarin tuottamista koskevan kielenkäytön funktioiden tarkastelulla sekä niiden potentiaalisia seurauksia koskevien hypoteesien muotoilulla. Jokisen ym. (2016b, 35) mukaan aineistosta esiin analysoitujen merkityssysteemien kielellisen aktualisoitumisen osoittaminen on tutkimuksen kannalta

erittäin tärkeä vaihe, jotta tutkimuksen löydökset eivät jää turhan irrallisiksi ja jähmeiksi kokonaisuuksiksi leijailemaan ilman kiinnekohtia varsinaisiin sosiaalisiin käytäntöihin.

Analyysin jälkimmäisessä vaiheessa osoittautui tarpeelliseksi keskittää tulkintarepertuaarien aktualisoitumisen tarkastelu johonkin kielenkäytön toimintaulottuvuuden erittelyä konkretisoivaan analyyttiseen käsitteeseen. Tehtävään sopivan käsitteen löytäminen oli haastavaa, sillä tarkoituksenani ei ollut tutkimuksellani suotta toisintaa valtavirtatutkimuksen mukaista erilaisten roolien toimijuutta korostavaa kategorista jaottelua, jota tutkimusaineiston keskustelupalstat jo sinällään vahvistivat. Pyrin lukemaan ja kuuntelemaan aineistoani edelleen mahdollisimman avoimin mielin.

Kerta toisensa jälkeen kaikilla aineiston viidellä keskustelupalstalla (ks. liite 1,) sekä niistä esille analysoitujen tulkintarepertuaarien yhteydessä toistuivat erilaiset syyttämisen, selittelyn, kieltämisen ja lieventämisen puhetavat, joita diskursiivisessa (sosiaali)psykologiassa lähestytään *vastuullistamisen* käsitettä apuna käyttäen (ks. Edwards & Potter, 1992, 154; Potter ym., 1993; Edwards & Potter, 1993). Edwardsin ja Potterin (1992, 154) mukaan vastuullistaminen on yhteydessä eri tavoin erilaisiin toimijuuksiin, joten se tuntui luontevalta valinnalta myös kielenkäytön toimintaorientaation sekä sen potentiaalisten seurausten näkökulmaa ajatellen. Aineiston analyysi jatkui siten tulkintarepertuaarien yhteydessä konstruoituja vastuullistamisen tapoja sekä niiden potentiaalisia funktioita tulkitsevalla analyysivaiheella. Kuvailen yksityiskohtaisemmin analyyttisten tulkintojen muodostumista analyysin tulosten esittelyn yhteydessä seuraavassa luvussa.

5 Analyysin tulokset

Ensimmäisessä analyysivaiheessa esille analysoimani tulkintarepertuaarit olen nimen-
nyt seuraavasti: *Koulukiusaaminen yksilölähtöisenä, koulukiusaaminen ryhmäil-
miönä, koulukiusaaminen koko yhteisön asiana, koulukiusaaminen yhteiskunnan tuot-
teena* sekä *koulukiusaaminen kulttuurin kuvana*. Kyseiset tulkintarepertuaarit ovat
oman analyttisen tulkintani tuloksia, eikä siten ole syytä olettaa niiden kattavan kaik-
kia koulukiusaamisen tulkintarepertuaareja, joita laajasta ja monipuolisesta aineistosta
olisi esille analysoitavissa. Nähdäkseni ne kuitenkin edustavat aineistossa yleisimpiä
tapoja tehdä koulukiusaamisilmiötä ymmärrettäväksi. Tulkintarepertuaarien rajat ovat
toisinaan häilyviä, ja on hyvin mahdollista, että verkkokeskusteluun osallistunut kom-
mentoija tekee kyseistä ilmiötä ymmärrettäväksi tukeutuen useampaan kuin yhteen
tulkintarepertuaariin. Selkeyden vuoksi esitän koko analyttisen prosessin tulokset
hyödyntäen edellä luettelemieni tulkintarepertuaarien mukaista jäsentelyä.

Tulkintarepertuaareja sekä niihin liittyvää tulkinnallista prosessia havainnollistaakseni
esitän kunkin repertuaarin yhteydessä sitä mielestäni kattavasti edustavia verkkokes-
kustelukommentteja tutkimusaineistostani. Sisällytän esimerkkikommentit tähän työ-
hön kokonaisuudessaan, sillä kielenkäytön toimintaorientaatiota ja mahdollisia seu-
rauksia tarkastelevan analyysin näkökulmasta on mielekästä pyrkiä säilyttämään ai-
neistokatkemat luontevina kokonaisuuksina, sellaisena kuin ne ilmenevät luonnolli-
sessa kontekstissaan. Varsinainen tulkintarepertuaaria ilmentävä puhe saattaa siten
painottua vain tiettyyn osaan kommenttia. Eettisistä syistä suorittamiani muokkauksia
(kts. 49–50) lukuun ottamatta verkkokommentit on esitetty alkuperäisessä kirjoitus-
asussaan.

Kutakin tulkintarepertuaaria käsittelevien alalukujen alussa esittelen ensin lyhyesti ky-
seisen repertuaarin yleisemmällä tasolla, minkä jälkeen pyrin osoittamaan, kuinka ky-
seinen repertuaari rakentuu kussakin esimerkkikommentissa. Kuten edellä olen esittä-
nyt, on analyttisen tarkastelun edetessä huomiota kiinnitetty erityisesti vastuullisuutta
käsittelevään kielenkäyttöön, sen tuottamiseen sekä siihen, mitä sillä kussakin yhtey-
dessä tehdään tai tullaan tehneeksi. Sekä tulkintarepertuaarien kielellistä rakentumista

että niiden yhteydessä tapahtuvaa vastuullistamista tarkastellessani kiinnitän huomiota esimerkkikommenttien merkityksen tuottamisen kielellisiin prosesseihin, kuten sana-valintoihin, kategorisointeihin sekä muiden retoristen keinojen käyttöön, joiden avulla kirjoittajat pyrkivät vakuuttamaan yleisönsä oman argumentaationsa paikkansapitävyydestä ja kannatettavuudesta tai vastaavasti heikentämään sille vastakkaisen näkemysuskottavuutta (Jokinen & Juhila, 2016, 291; Jokinen, 2016a, 338; Potter, 1996, 106–108). Analyysini kohdistuu argumentaatioon ja sen tulkintaan, joten sen avulla ei pyritä tulkitsemaan minkäänlaista (mahdollista) kirjoittajan sisäistä tilaa eikä myöskään ulkomaailman tosiasioiden olemusta sellaisenaan (Potter, 1996, 107; Jokinen, 2016a, 338).

Aineistostani poimitut esimerkkikommentit on erotettu analyttisestä tarkastelusta käyttäen apuna sisennystä ja *kursivointia*. Helpottaakseni kommentteihin viittaamista olen jättänyt näkyviin myös kommenttien yhteyteen aikaisemmassa analyysivaiheessa lisäämäni numerotunnisteet. Analyysia koskevan tekstin sujuvuutta edistääkseni olen pyrkinyt välttämään pitkiä suoria lainauksia tekstistä. Yksittäisiä sanoja tai ilmaisuja suoraan lainatessani erotan ne lainausmerkeillä ja kursiivilla omasta tekstistäni. Pidempiin tekstikatkelmiin, kuten virkkeeseen tai sen osaan, viitatessani käytän pääsääntöisesti apuna kommenttien vasemmalle puolelle lisäämääni juoksevaa rivinumerointia. Kokonaisuudessaan yhdellä rivillä sijaitseviin katkelmiin viitataan kyseisen rivin numerolla. Peräkkäisille riveille ulottuvaan tekstikatelmaan kohdistuvan viittauksen osoitan rivinumeroita ajatusviivalla rajaten.

5.1 Koulukiusaaminen yksilölähtöisenä

Koulukiusaamista yksilölähtöisenä ilmiönä tulkitsevissa kommentteissa kiusaaminen konstruoidaan yksilön sisäisenä ominaisuutena tai piirteenä ja siitä kumpuavana toisten vahingoittamiseen tähtäävänä epähyväksyttävänä epänormaalina käyttäytymisenä. Yleisiä kiusaajaan liittyviä teemoja tässä repertuaarissa olivat pahan olon purkaminen, patologisointi ja siihen liittyvä yksilön avun tarve sekä toisiin kohdistuva välinpitä-

mättömyys. Koulukiusaaminen konstruointiin yksilölähtöisenä myös kiusatun näkökulmaa painottaen – etenkin silloin kun ilmiötä tehtiin ymmärrettäväksi nimenomaan yksilön kokemuksellisuuden näkökulmasta käsin. Yksilölähtöisen tulkintarepertuaarin sisällä koulukiusaamista voidaan tulkita sekä tahallisenä että tahattomana toimintana. Kiusaamista konstruoidaan tahallisenä etenkin, kun sen katsotaan liittyvän yksilön taipumuksiin, joita hän ei ole halukas muuttamaan. Tahattomana kiusaamisesta puhutaan tässä repertuaarissa esimerkiksi silloin, kun yksilön sisäisiä piirteitä pyritään ymmärtämään suhteessa yksilön pahoinvointiin, josta yksilöä ei voida pitää vastuussa.

Kommentti 60

- 1 *Entinen kiusattu*
- 2 *Kiusaajalle on turhan sanoa "mieti nyt vähän miltä toisesta tuntuu". Puhutte-*
- 3 *lut ovat turhia, en tiedä yhtäkään tapausta jossa kiusaaja olisi kokenut jon-*
- 4 *kinlaisen ahaa-elämyksen ja muuttanut tapojaan. Voisi olla parasta, että eri*
- 5 *asiantuntijatahot kehittäisivät kiusaajia varten jonkin terapian/ohjelman, jo-*
- 6 *hon kiusaajan TULEE sitoutua. Yksittäiset "älä tee noin kun tulee toiselle*
- 7 *paha mieli" ovat tehottomia, kiusaajien pitäisi päästä keskittymään omaan*
- 8 *itseensä ja kiusaamisen syihin, jotka eivät koskaan ole kiusatussa. Jos kiu-*
- 9 *saajalle jankutetaan kiusatusta, päähän ei välttämättä pälkähdä että uhri ei*
- 10 *liity mitenkään omaan käytökseen vaan syyt ovat omassa itsessä.*

Kiusaajan roolia tarkastelevalla keskustelupalstalla (ks. liite 1) kommentin 60 kirjoittaja aktivoi kiusatuksi tulleen puhujakategorian (Potter, 1996, 114) rakentaen näin suhdettaan oletettuun yleisöön (1). Yleisön voi, keskustelun kontekstista ja julkilausuntuista tavoitteista (ks. liite 1) päätellen, olettaa suhtautuvan myötämielisesti kiusaamisen kohteeksi joutuneen näkemyksiin asiasta. Lisäksi puhujakategorialla kirjoittaja voi oikeuttaa tietynlaista tietämystä asiaan liittyen (Potter, 1996, 114; Jokinen, 2016a, 346).

Kommentin alussa rivillä 2 kirjoittaja aloittaa konstruoimalla koulukiusaamisen kiusatun henkilökohtaisen kokemuksen avulla ”miltä toisesta tuntuu”. Näin hän tekee ilmiötä ymmärrettäväksi yksilölähtöisenä ilmiönä. Kiusatun puhujakategorian avulla

kirjoittaja myös oikeuttaa kiusaajaa tai kiusaajia kohtaan osoittamansa suorat syytökset, joiden avulla hän konstruoi kiusaamisen yksilölähtöisenä tapana (4), jota kiusaajat eivät halua tai pysty muuttamaan (2–4).

Kirjoittaja käyttää toistoa, eli tautologiaa (Jokinen, 2016a, 366) retorisenä tehokeinona (2–4). Rivillä 3 kirjoittaja vakuuttaa sanomansa paikkansapitävyyttä itse todettuun omakohtaiseen kokemukseen vedoten (Juhila, 2016a, 151; Jokinen, 2016a, 346) sekä tehokkaina suostuttelun keinoina tunnettuja ääri-ilmaisuja (Potter, 1996, 188; Pomerantz, 1986) apuna käyttäen.

Kiusaaminen ja sen lopettaminen konstruoidaan kommentissa ensisijaisesti kiusaajien vastuulle (3–4, 6, 7–8, 10). Kirjoittaja vastuullistaa kiusaajaa verkkoviestinnässä suuraakkosin tapahtuvan huutamisen avulla argumentaatiotaan tehostaakseen (6). Kiusaamistavan muutos vaatisi kirjoittajan mukaan kiusaajilta kuitenkin oivalluksen, johon he tarvitsisivat asiantuntijoiden apua (4–6 ja 9–10). Asiantuntijoiden aktiiviseen toimintaan kohdistuva puhuttelu sisältää epäsuorasti kiusaamiseen yhteydessä olevaa vastuullistamista (4–5), joka on tulkintani mukaan ilmaistu keskustelupalstojen kysymyksenasettelusta johtuen konditionaalimuotoisena kehotuksena. Uhrin kiusaamiseen liittyvä vastuullisuus kielletään (8, 9–10) jälleen ääri-ilmaisuja hyödyntäen. Tällaisen vakuuttelun voi tulkita uhria syyllistävään oletettuun vasta-argumenttiin varautumisena, minkä avulla kirjoittaja voi pyrkiä suojaamaan omaa argumenttiaan heikentämällä sille vastakkaisten argumenttien uskottavuutta ja kannatettavuutta (Billig, 1989, 224–226; Jokinen, 2016a, 366). Vastuullistamisen avulla kirjoittaja sekä vastuullistaa kiusaajaa että käsittelee kiusaamistapahtumiin liittyvää kiusattuun ja siten myös itseensä kohdistuvaa potentiaalista vastuullisuutta (vrt. Edwards & Potter, 1992, 125, 154, 165–170; Edwards & Potter, 1993; Potter, ym., 1993). Kiusaajaa edelleen kiusaamisesta vastuullistava kirjoittaja suojautuu viimeisessä virkkeessään kiusattua syyllistäviä argumentteja vastaan (9–10), ja siten kyseinen kommentti toimii samanaikaisesti sekä kiusaajille kohdistettuna syytöksenä että kiusattujen puolustuksena.

Kommentti 38

11 *Kiusaaja täällä*
 12 *Äitini hakkasi minua pienenä alle 7v ja sen jälkeen revittiin hiuksista, kun*
 13 *ikää tuli. Mitään rakkautta koskaan saanut. Kun opin olemaan hiljaa ja nä-*
 14 *kymätön, niin sain ola rauhassa. Koulussa olin se kiusaaja. Oli vaan paha*
 15 *olla. Ei lapsi ymmärrä näitä asioita. Kiusatuissa ei ollut mitään vikaa, vaan*
 16 *omassa pahassa olossani. Olisin tarvinnut terapiaa, mutta miten lapsi sel-*
 17 *laista osaa pyytää, kun ei edes tiedä, että jotain on pielessä. Vasta aikuisen*
 18 *ymmärsin, kuin väärin olin tehnyt viattomille lapsille ja näinollen pilannut*
 19 *heidän elämänsä. Mitään ei saa enään muutettua. Olen kärsinyt lapsuuden*
 20 *traumoistani koko elämäni ja kärsin.*

Kommentin 38 kirjoittaja lähestyy koulukiusaamisen aihetta kiusaajan (11, 14) puhujakategorian aktivoimalla. Kyseisen kiusaamiskeskustelun kontekstissa kiusaajan puhujakategoria on yleisösuhteen kannalta haasteellinen, joten kirjoittaja ryhtyy tuottamaan selitystä kyseisen puhujakategorian käytölle lapsuuden kaltoinkohteluun vedoten. Kirjoittaja tehostaa argumentointiaan ehdottomuutta ja lopullisuutta konstruoivien ääri-ilmaisujen (13, 15, 17, 19, 20) käytöllä. Lisäksi hän hyödyntää kuvauksissaan erilaisia kategorioita (vrt. Billig, 1989, 135) kuten pieni, hakkaaminen, repiminen (11), viaton, lapsi (18, 15–16), joiden avulla hän tuottaa kursailemattoman yksityiskohtaisen kertomuksen vakuuttaakseen lukijan väkivaltaisesta ja kurjasta lapsuudestaan. Yksityiskohtaisia kuvauksia hyödyntämällä voidaan luoda totuudenmukaiselta vaikuttava kuvaus tapahtumista (Juhila, 2016a, 151; Edwards & Potter, 1992, 161–162). Yhdistettynä tarinankerrontaan kuvaukset voivat olla hyvin vakuuttavia, sillä länsimaiseen tarinankerrontaan tottuneen kuulijan tai lukijan on helppo ymmärtää ja tarpeen vaatiessa jopa täydentää ennalta-arvattavaa rakennetta noudattavaa tarinaa oman kulttuurisen ymmärryksensä varassa (Potter, 1996, 117–118, 162–166; Edwards & Potter, 1992, 161–162; Jokinen, 2016a, 346, 356–357). Kommentissa 38 esitetyn tarinan avulla kiusaaminen konstruoidaan yksilölähtöisenä, kiusaajan sisäisestä tunnetilasta johtuvana, toimintana (14–15).

Kirjoittaja kategorisoi itsensä myös vailla ymmärrystä olleena lapsena (15, 16–17) sekä uhrina (12–14, 19–20) käsitellen siten kiusaajan puhujakategoriaan liittyvää vas-

tuullisuuttaan. Menneisyyden kiusaamistapahtumia ei varsinaisesti pyritä kirjoituksessa oikeuttamaan, sillä kirjoittaja eksplisiittisesti tuomitsee aikaisemmin tunnustamansa koulukiusaamisteot (17–19). Lopullinen vastuu kiusaamisesta kohdistetaan kuitenkin aikuisille, erityisesti häntä kaltoinkohdellelle äidille (12–14) sekä jossain määrin myös niille aikuisille, jotka eivät häntä auttaneet (16–17). Hakemalla syitä kiusaajan sisäiselle pahalle ololle ja siitä kumpuavalle kiusaamiskäytökselle aikuisten toiminnasta, kirjoittaja selittää pois omaan toimintaansa liittyvää vastuuta. Erityisesti lapsi-kategorian avulla (15, 16–17) hän vetoaa yleisesti hyväksyttyyn käsitykseen aikuisten huolenpitoa ja hoivaa tarvitsevasta yksilöstä, jota ei vielä voida pitää vastuussa tekemisistään. Tätä lapsen kategoriala vahvistaa kaltoinkohdeltujen läpi elämän kestävien negatiivisten vaikutusten esille nostaminen (17–19, 19–20), minkä avulla kirjoittaja rinnastaa itsensä kiusattujen kanssa uhrikategoriaan. Jokisen (2016a, 365–366) mukaan toisistaan erillisiä asioita tai ilmiöitä rinnastamalla voidaan retorisesti tuottaa merkityksiä, siten että lähtökohtaisesti ainoastaan toiseen rinnastetuista asioista tai ilmiöistä liittyvät merkitykset saadaan yleistettyä koskemaan kirjoittajan omien intressien mukaisia asioita ja ilmiöitä. Kirjoittaja eksplisiittisesti torjuu kiusattuun kohdistuvan vastuullistaminen argumentoimalla kiusatun syyttömyyden puolesta (15, 18). Kirjoittajan puhujakategoriaan liittyvän tunnustuksen ohella kiusatun syyttömyyden vakuuttelu voi palvella kirjoittajan pyrkimystä lisätä argumentaationsa vilpittömyyttä ja siten myös sen uskottavuutta. Kiusatun vastuullisuuden käsittelemistä voidaan tulkita myös oletettuihin vasta-argumentteihin varautumisena, minkä avulla sille vastakaisen argumentin, jonka mukaan kiusattu olisi syyllinen koulukiusaamiseen, potentiaalinen olemassaolo tehdään näkyväksi (vrt. Billig, 1989, 44–46) ja täten koulukiusaamista konstruoidaan jälleen yksilölähtöisenä ilmiönä.

5.2 Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä

Ryhmäilmiönä koulukiusaamista konstruoivissa kommentteissa kiusaaminen konstruoidaan usein suhteellisen tavallisena vertaisryhmän toimintana, joka ilmenee normaaleista oppilaista koostuvissa vakiintuneissa opetusryhmissä. Tämän tulkintarepertuaarin sisällä puheenaiheena ovat oppilaiden väliset suhteet ja niissä ilmenevät ryhmädynaamiset prosessit, joissa tyypillisesti korostuu puhe vallasta, sen käytöstä sekä

vallan jakautumisesta ryhmässä. Lisäksi kommentoinnissa toistuvat puheenaiheet liittyvät statushierarkioihin, rooleihin, normeihin ja ryhmäpaineeseen, joiden katsotaan ohjailevan ryhmän käyttäytymistä. Kyseisessä tulkintarepertuaarissa kiusaaminen pyritään erottamaan oppilaiden välisessä kanssakäymisessä ilmenevistä satunnaisuusluontoisista yhteenotoista. Esille nousevia teemoja ovat myös ryhmään kuuluminen ja ulkopuolisuus ryhmästä.

Kommentti 73

- 21 *Kiusaaja*
 22 *Kiusaaja voi lopettaa uhriin kohdistuvan kiusaamisen aika helposti. Itse olin porukan*
 23 *aktiivinen kiusaaja yläasteella, ja jossain vaiheessa tajusin että kyse ei ole enää "vit-*
 24 *sailusta" kun uhri itki avoimesti. Koko luokka osallistui uhrin kiusaamiseen, mutta kun*
 25 *päätin luokkatoverini kanssa lopettaa touhun, hän sai "normaalin" statuksen parissa*
 26 *päivässä. Outoa miten paljon valtaa kiusaajalla on koko porukan toimintaan tuossa*
 27 *iässä. Tarkennettakoon, että kiusaaminen oli henkistä pahoinpitelyä ja porukasta*
 28 *poissulkemista.*

Kommentin 73 kirjoittaja aktivoi heti kommenttinsa aluksi kiusaajan puhujakategorian (21). Kommentti on julkaistu kiusaajan toimijuutta käsittelevällä keskustelupalstalla (ks. liite 1), joten kirjoittajan hyödyntämä kiusaajan (21–23) puhujakategoria sekä retorisenä keinona omakohtaiseen kokemukseen perustuva kertomus luovat rehellisen ensivaikutelman kirjoittajasta ja voivat siten lisätä argumentaation uskottavuutta. Kirjoittaja konstruoi oman toimijuutensa aktiivisena kiusaajana, mutta korostaa kiusaamisen olevan ryhmätoimintaa (24, 26). Kirjoittaja konstruoi kiusaamisilmiötä ryhmädynamiikkaan vaikuttavien tekijöiden kautta, viittaamalla valta-asetelmaan ryhmässä (25–27), ryhmänormeihin ja statukseen (25) sekä ryhmään kuulumiseen (27–28). Porukka-sanaa (23, 27, 28) sekä ääri-ilmaisua ”koko” (24) hyödyntävä kirjoittaja vahvistaa konstruktiota kiusaamisesta aktiivisen kiusaajan toimintaa laajempaan ryhmätoimintana. Lisäksi kirjoittaja nostaa esille vitsailun (23–24), jonka avulla kiusaaminen rinnastetaan harmittomaan toimintaan, jonka päämääränä on ryhmän yhteinen hauskanpito. Vielä aivan kommenttinsa päätteeksi kirjoittaja täsmentää kyseisen kiusaamisen ollen ”-- henkistä pahoinpitelyä ja porukasta poissulkemista”, joka edelleen painottaa kiusaamista koko ryhmän aktiivisena toimintana.

Kuten kommentin 38 yhteydessä totesin, kommenttien kontekstina toimiva kiusaamiskeskustelu (ks. liite 1) asettaa kiusaajan puhujakategoriasta aihetta lähestyvän kommentoijan jossain määrin selitysvetävlolliseen asemaan. Tämän huomioon ottaen koulukiusaamisen konstruoinen ryhmäilmiönä saattaa toimia kielellisenä keinona, jonka avulla kirjoittaja käsittelee aktiivisen kiusaamisen tunnustamisen (22–23) myötä häneen kohdistuvaa vastuullisuutta. Kirjoittajan mukaan kiusaaja ei myöskään välttämättä ole kovinkaan tietoinen valta-asemastaan ryhmässä (26–27), minkä esille tuominen niin ikään toimii kiusaajaan kohdistuvaa vastuullistamista lieventävänä seikkana. Omaa vastuullisuuttaan vähentääkseen kiusaajaksi itsensä kategorisoiva kirjoittaja vastuullistaa kiusaamisesta oppilasryhmää (23), jonka jäsenenä hän on kertomansa mukaan (22–23) aktiivisen kiusaajan roolinsa omaksunut.

Kommentti 421

29 *Mikael Lindroos*
 30 *Niin moni näkee kiusaamisen sivusta. Ei uskalleta puuttua. Se on pelkoa. Pel-*
 31 *koa erottautua joukosta, massasta. oppilaita tulisi kannustaa puhumaan,*
 32 *puuttumaan ja kertomaan näkemästään. Harvat niin tekee. Yleensä kiusaajat*
 33 *ovat vahvoja henkilöitä, joita kohtaan muut eivät uskalla muuta kuin mielyt-*
 34 *tää. Kun kouluissa puhutaan oppilaille, tulisi heille muodostaa heti selväksi*
 35 *se, että he voivat käydä nimettömästi puhumassa, kirjoittaa opettajalle näke-*
 36 *mästään etc. Omalla kohdalla opettaja rupesi niin useasti huutamaan kaikille*
 37 *luokassa ja nosti henkilöiden nimiä esille. Se taas aiheutti reaktion: juoru-*
 38 *kello etc...lapsille on tärkeää kuulua joukkoon, mutta samalla kuitenkin se*
 39 *joukko voi puuttua asioihin nopeasti. Ryhmänä. Tätä samaa voisi viedä myös*
 40 *urheilu- ja harrasteseuroihin. Sieltä kimpoaa myös paljon asenteita, luuloja*
 41 *ja käyttäytymismalleja. Valmentajilla ja opettajilla siellä on iso merkitys.*

Kommentti 421 on julkaistu sivustakatsojien toimijuutta käsittelevällä palstalla (ks. liite 1). Kirjoittaja konstruoi koulukiusaamisen ilmiönä, jolla on paljon todistajia tai yleisöä (30), mutta mihin puuttuminen on oppilaiden näkökulmasta haastavaa ja pelottavaa valta-asetelman sekä ryhmädynaamisten tekijöiden vuoksi (30–31, 32–34). Tässä yhteydessä oppilaiden toimijuus konstruoidaan passiivimuodossa (30–31), jota voidaan Jokisen (2016a, 353) mukaan käyttää yksilön toimijuutta häivyttämään. Kirjoittaja tehostaa retoriikkaansa toistoa (30–31) sekä kolmen listaksi nimettyä retorista keinoa (31–32) apuna käyttäen. Kolmen listaa voidaan hyödyntää oman argumentin

tehostamiseen tuottamalla siitä yleistettävissä oleva vaikutelma, jota on yksittäistapausta vaikeampi kiistää (Potter, 1996, 196–197; Jokinen, 2016a, 346). Lisäksi kirjoittaja vetoaa argumentaationsa omakohtaiseen kokemukseen, jonka avulla hän tuottaa koulukiusaamisen ryhmäilmiönä siihen liittyvien ryhmänormien sekä ryhmädynamiikan merkitystä korostaen (37–38). Kirjoittaja painottaa ryhmän merkitystä edelleen nostamalla esille ryhmään kuulumisen (38) sekä samastumisen (40–41) teemoja. Kirjoittajan mukaan näitä ryhmäilmiöitä tuntematon aikuinen saattaa varomattomalla toiminnallaan vain hankaloittaa kiusaamisongelmaa (36–38) ja jopa osaltaan tuottaa sitä ryhmässä (41).

Tässä kommentissa käsitellään vastuullistamista ja siihen liittyvää toimijuutta runsaasti. Toimijuus on konstruoitu koulukiusaamista sivusta seuraaville oppilaille (35–36) ja etenkin oppilaiden muodostamille vertaisryhmille (38–39). Kirjoittaja vastuullistaa oppilaita ja oppilasryhmiä erityisesti kiusaamiseen puuttumisesta (30–31, 32, 39), minkä lisäksi välillisesti oppilaat tulevat vastuullistetuksi kiusaamisaiheesta puhumisesta ja kertomisesta (31–32, 35–36). Koulukiusaamista ryhmäilmiönä ymmärrettäväksi tekevä kirjoittaja osoittaa toimijuuden myös ryhmän toiminnan kannalta keskeisessä asemassa oleville kasvatuksellisissa tehtävissä toimiville aikuisille (34–36, 36–38, 40). Myös osa aikuisten toimijuudesta on tuotettu passiivimuodossa, johon liitetään konditionaalimuotoinen kehoitus (31, 34, 39). Kehotukset saattavat osin johtua keskustelupalstojen kysymyksenasettelusta (ks. liite 1), mutta niiden avulla kirjoittaja hyödyntää jälleen argumentaatiotaan tehostavaa kolmen listaa. Etenkin koulukiusaamisen tukitoimiin liittyvä vastuullistaminen osoitetaan yleisesti aikuisille toimijoille ja erityisesti kasvatuksellisissa tehtävissä toimiville aikuisille (31–32, 34–36, 36–38, 40).

Tässä sivustaseuraajien toimijuutta käsittelevällä palstalla julkaistussa kommentissa konstruoidaan koulukiusaaminen oppilaiden ryhmätoimintaan kietoutuvana ilmiönä (36–39, 30–31), mutta kiusaamista koskeva vastuullistaminen jakautuu kommentissa sekä oppilaille että aikuisille toimijoille. Tulkintani mukaan kyseisen kommentin ja siinä esiintyvän vastuullistamisen avulla kirjoittaja puhuttelee ja vastuullistaa lähtökohtaisesti aikuisia toimijoita, sillä kommentissa heille kohdistettu vastuullistaminen

koskee sekä heidän omaa toimintaansa kiusaamisen yhteydessä (39–40, 35–37) että oppilaiden ja oppilasryhmien toimijuuden aktivointia sekä sen mahdollistamista (30, 33, 38, 41) yleisemminkin. Aikuisten toimintatapoja koskevien kehotusten (31, 34, 39) sekä sitä kohtaan ilmaistun tyytymättömyyden (36–38) valossa kommenttia voi tulkita aikuisten toimintaa kohtaan osoitettuna kritiikkinä.

5.3 Koulukiusaaminen koko yhteisön asiana

Yhteisöllisyyden näkökulmasta koulukiusaamista tulkitsevassa repertuaarissa ilmiö näyttäytyy ennen kaikkea koko yhteisöä koskevana asiana, jonka katsotaan kumpuaavan välinpitämättömyydestä ja yhteisöllisyyden puutteesta. Yhteisön asiana koulukiusaamista konstruoidaan tarkastelu painottui aineistossa kouluyhteisöjen toimintaan. Koulua laajemman tai sen ulkopuolisen yhteisön asiana kiusaaminen konstruoidaan aineistossa, etenkin mikäli asiaa käsitellään koulun ulkopuolisen, yleensä aikuisen, henkilön toimijuutta painottaen. Kyseisessä tulkintarepertuaarissa yhteisön toiminta konstruoidaan kiusaamisen mahdollistajana tai sitä ehkäisevänä ja näin ollen yhteisön kehittäminen nähdään ratkaisuna koulukiusaamisongelmaan. Koulukiusaamista voidaan tässä tulkintarepertuaarissa tehdä ymmärrettäväksi sekä lasten että aikuisten toimesta tapahtuvina laiminlyönteinä yhteisöllistä ilmapiiriä kohtaan. Tällainen näyttäytyy kiusaamistapahtumien ohella ilmiön salailemisena, vaikenemisena sekä siihen liittyvänä puuttumattomuutena. Toisin sanoen: kiusaaminen konstruoidaan osaksi yhteisöä ja sen toimintakulttuuria.

Kommentti 368

- 42 *taina*
 43 *Aina pitää puuttua oli sitten kouluikäinen tai aikuinen. Aina ei tarvitse itse*
 44 *mennä väliin, vaan sekin, että hakee jonkun toisen (aikuisen) paikalle. Jos*
 45 *ulkopuolinen havaitsee kiusaamista esimerkiksi koulumatkalla, on hyvä il-*
 46 *moittaa siitä lähikoululle ja LISÄKSI puuttua kiusaamiseen. Vanha kunnon*
 47 *sananlasku "It takes a whole village to raise a child" eli "tarvitaan koko kylä*
 48 *kasvattamaan lapsi" pitää todellakin paikkaansa!!*

Kommentin 368 kirjoittaja tuottaa puheessaan koulukiusaamisen koko yhteisön asiana puuttumisen näkökulmasta ilmiötä lähestyen (43–46). Heti alussa (43) kirjoittaja hyödyntää passiivimuotoa, toistoa sekä ääri-ilmaisuja kiusaamiseen puuttumista koskevaa vaihtoehdottomuuspuhetta tuottaessaan. Vaihtoehdottomuuspuheen avulla voidaan esittää vain yksi mahdollinen tai hyväksyttävä toimintatapa oikeaksi, minkä yhteydessä toimijalla ei ole valinnanvaraa tai toimijuutta päätöksentekijänä (Jokinen, 2016a, 352). Puuttuminen voi kirjoittajan mukaan olla sekä suoraa kiusaamistilanteeseen puuttumista että havaitsemaansa kiusaamiseen liittyvän tiedon eteenpäin saattamista siihen puuttumaan kykenevälle taholle (44, 45–46). Olennaisena näyttäytyy kunkin yhteisön jäsenen omien kykyjen ja resurssien mukainen puuttuminen koulukiusaamiseen.

Kommentti 368 on julkaistu kontekstissa, jossa käsitellään sivustakatsojien toimijuutta koulukiusaamisilmiön yhteydessä. Vastuullistaminen kohdistuu heti kommentin alussa kaikille yhteisön jäsenille (43), joilta puuttumistoimintaa edellytetään. Viimekädessä vastuu kiusaamiseen kohdistuvista toimenpiteistä lankeaa kirjoittajan mukaan yhteisön aikuisille toimijoille (44) sekä oppilaiden turvallisuudesta vastaavalle koululle (45–46). Koko yhteisön vastuullistaminen kiteytyy jälleen kommentin loppuosassa hyödynnetyssä tunnetussa sananlaskussa (47–48). Sananlaskun avulla kirjoittaja vetoaa laajaan, jopa kulttuuriset rajat ylittävään, konsensukseen (Potter, 1996, 158–162; Edwards & Potter, 1992, 107–109), jonka myötä hän pyrkii vakuuttamaan yleisönsä argumenttinsa kiistattomuudesta sekä tukahduttamaan potentiaaliset vastaargumentit (vrt. Billig, 1989, 88). Toimijuus konstruoidaan kommentissa sekä oppilaille että aikuisille yhteisön jäsenille, kuten koulunhenkilökunnalle tai sivullisille aikuisille, joiden tietoon koulukiusaaminen tavalla tai toisella tulee. Kommentissa esitetyn jakautuvan vastuullistamisen voi siten tulkita pyrkimyksenä aktivoida kaikki yhteisön jäsenet erikseen ja yhdessä toimimaan koulukiusaamisongelman ratkaisemiseksi.

Kommentti 457

49

Iskä ja ope

50

Vaarallisinta on, että moni opettajista ei halua myöntää kiusaamista

51 *"omassa" luokassaan. Selvästi moni opettaja pyrkii ylläpitämään käsitystä,*
 52 *että juuri heidän luokassaan ei kiusata. Vääristyneesti nähdään, että kiusaa-*
 53 *mistilanteiden ilmeneminen kertoo jotain opettajien ammattaidosta. Ei kiu-*
 54 *saaminen yleensä ole opettajan syytä lainkaan. Kiusaamiseen puuttuminen*
 55 *(tai puuttumattomuus) taasen oikeasti kertoisi opettajien ammattitaidosta (tai*
 56 *sen puutteesta). Jollain tavalla koulujen johdon pitäisi uudistaa tätä vastu-*
 57 *rakennetta kouluissa. Hyvissäkin kouluissa siis kiusataan (ihan niinkuin kai-*
 58 *kissa ihmisyhteisöissä) mutta erinomaisissa kouluissa kiusaamiseen puutu-*
 59 *taan nopeasti. Nykyään rehtorit näkevät ongelmallisena sen opettajan, joka*
 60 *aina on niistä kiusaamisista kertomassa. Viestintuoja ammutaan tässäkin asi-*
 61 *assa ensimmäisenä.*

Kommentin 457 kirjoittaja aktivoi nimimerkissään (49) sekä vanhemman että opettajan puhujakategoriat, joiden avulla hän lähestyy koulukiusaamista painottamalla erityisesti opettajan näkökulmaa. Hän konstruoi kiusaamisen kaikissa ihmisyhteisöissä ilmeneväksi ilmiöksi, jonka ilmenemistä hän ei pidä riippuvaisena yhteisön ominaisuuksista (57) tai siitä vastuussa olevien henkilöiden toiminnasta sinänsä (52–53). Kirjoittajan mukaan koulukiusaamisen ilmenemiseen kouluyhteisössä liittyy jonkinlainen vääristynyt epäonnistumisen stigma, minkä hän katsoo puolestaan vaikuttavan jopa vaarallisella tavalla siihen, kuinka kouluyhteisöissä opettajat (50–54) ja koulun johto (59–60) kiusaamisongelmaan suhtautuvat.

Kyseisessä kommentissa koulukiusaaminen ilmiönä ja siihen puuttuminen erotellaan selvästi toisistaan, mikä näkyy myös vastuullistamisen yhteydessä toimijuutta tarkasteltaessa. Kiusaamisilmiöön liittyvä vastuullistaminen on kommentissa hyvin maltillista ja se kohdistetaan lähinnä kouluyhteisöön (57–58) hyödyntämällä kiusaamisverbistä yksilön toimijuutta häivyttävää passiivimuotoa (Jokinen, 2016a, 353). Kiusaamiseen liittyvän opettajiin kohdistuvan vastuullistamisen yhteydessä käytetään minimoivaa ääri-ilmaisua (53–54), jonka avulla se konstruoidaan hyvin pienenä. Varsinainen vastuullistaminen kohdistuu kyseisessä kommentissa siihen, miten kiusaamiseen kouluissa suhtaudutaan opettajien (50–53, 54–56) sekä koulun johdon (56–57, 59–60) toimesta. Kirjoittaja kantaa huolta stigmasta, jonka vuoksi osa kouluissa toimivista aikuisista peittelee kiusaamisilmiön olemassaoloa ja siten toiminnallaan estävät koko yhteisön puuttumisen koulukiusaamisongelmaan (59–61).

Kommentti 457 on julkaistu opettajan toimijuutta käsittelevällä keskustelupalstalla (ks. liite 1) ja sen kirjoittaja kuuluu nimimerkkinsä perusteella kyseiseen ammattikuntaan. Opettajan puhujakategoriasta tuotettua vastuullistamista voi siten tulkita arvosteluna koulun johtoa sekä kouluyhteisöissä vallitsevaa, koulukiusaamisen raportoimista haittaavaa, vastuurakennetta kohtaan (59–61). Koulun johdon ohella kirjoittaja vastuullistaa opettajia, jotka eivät reagoi tai puutu kiusaamiseen asiaan kuuluvalla tavalla (50–52). Kirjoittaja hyödyntää retoriikassaan partikularisointia (Billig, 1989, 131) jakamalla edustamansa ammattikunnan kyseistä vastuurakennetta ylläpitäviin (50, 51) sekä sitä vastustaviin (59) opettajiin. Kommentissa tapahtuvaa vastuullistamista voi siten tarkastella puolustuksena kiusaamiseen puuttumaan pyrkiviä opettajia sekä heidän ammattitaitoaan kohtaan. Kirjoittaja käsittelee samalla henkilökohtaista vastuullisuuttaan suhteessa koulukiusaamisilmiöön varautumalla potentiaaliseen kaikkia opettajia syylistävään vasta-argumenttiin. Lopuksi kirjoittaja vielä viittaa länsimaisen kirjallisuuden ja kulttuurin parissa tunnettuun metaforiseen sanontaan, joka koskee ei-toivottujen uutisten tuojan syylistämistä (60–61), mitä voi tulkita sekä oman vastuullisuuden käsittelemisen näkökulmasta että kritiikkinä koulun johdon toimia tai opettajia syylistävää keskustelun sävyä kohtaan.

5.4 Koulukiusaaminen yhteiskunnan tuotteena

Tässä tulkintarepertuaarissa koulukiusaaminen konstruoidaan yhteiskunnan institutionaalisten ja rakenteellisten tekijöiden aikaansaamana ja/tai ylläpitämänä ilmiönä. Kyseisen tulkintarepertuaarin puitteissa koulukiusaamisilmiötä voidaan yhtäältä tehdä ymmärrettäväksi kasvatuksellisen kurin ja järjestyksen puutteellisuudesta juontuvana yhteiskunnan ja sen jäsenten kannalta haitallisena toimintana. Tällainen toiminta voi mahdollisesti täyttää rikoksen tunnusmerkit, jolloin tapahtumia voidaan käsitellä myös lainsäädännön sekä rangaistuksen näkökulmasta käsin. Toisaalta koulukiusaamista voidaan tarkastella yhteiskunnan rakenteiden ja koulujärjestelmän muovaamana toimintatapana, johon oppilaat sosiaalistuvat ja jota he toisintavat omassa vuorovaikutuksessaan. Koulukiusaaminen tulee siten ymmärretyksi ilmiönä, joka heijastaa yhteiskunnallisia rakenteita ja niiden mukaisia menettelytapoja.

Kommentti 331

62 *Timo Saarela*
 63 *nyt nautimme sitä mitä tilasimme vapaan kasvatuksen alettua. nyt nämä van-*
 64 *hemmat, jotka aikanaan saivat rankaisematta tehdä mitä halusivat kasvatta-*
 65 *vat (tai eivät edes välitä) näitä kultanmurujaan. Aina kun teet väärin toista*
 66 *ihmistä kohtaan, sunua pitää rangaista tavalla tai toisella (ei ruumiillisesti),*
 67 *jotta tiedät että teit väärin. Ptää tehdä vähän kipeää tavalla tai toisella, sil-*
 68 *loin muistat. Jos aina selviät paapomisella, opit ettei se nyt niin paha ollut-*
 69 *kaan. On turha ruveta hoitamaan uhreja, vaan on puututtava kovalla kädellä*
 70 *näihin pahantekijöihin, silloin ei tule uhrejakaan. Kaikki lähtee vanhemmista*
 71 *ja kukakmekkotätien aikaansaamista laeista. OPETTAJATHAN OVAT NY-*
 72 *KYÄÄN SUURIMPIA SYYLLSIÄ KOULUKIUSAAMISEEN. On palautettava*
 73 *kuri kasvatukseen ja jos kiusaajaa ei voi rangaista, niin sitten hänen sur-*
 74 *keita/välinpitämättömiä vanhempiaan. Ongelma on täysin yhteiskunnan itse-*
 75 *aiheuttama. Voi tätä jeesustelua. Olen itse ollut kiusattu, mutta litoin kam-*
 76 *poihin kiusajalle ja sen jälkeen muutkin tulivat minua puolustamaan. Ongel-*
 77 *man ratkaisemiseksi ei edes tarvitu vanhempia, tosin jälki-istuntoa tuli mo-*
 78 *lemmille. Minulle syyttömällekin. Paapotaan vaan näitä kiusaajia kuten*
 79 *nämä koulusykologit tai mitä ne nyt ovatkaan, niin ongelmat kyllä jatkuvat.*
 80 *Voi meitä!*

Koulukiusaamista sivusta seuraavien näkökulmaa käsittelevällä keskustelupalstalla (ks. liite 1) julkaistun kommentin 331 kirjoittaja rakentaa luottamuksellista suhdetta yleisöön kategorioimalla itsensä ja yleisön saman yhteiskunnan jäseniksi vahvistamalla konsensusta me-retoriikkaa (Billig, 1989, 88–89) hyödyntäen ja samalla kansalaisen puhujakategorian aktivoiden (63, 80). Kyseisen puhujakategorian avulla kirjoittaja lisää sanomansa vakuuttavuutta etäännyttämällä argumenttinsa omista intresseistään (Potter, 1996; 123, 128; Billig, 1989, 210; Jokinen, 2016a, 345–346) kategorioidessaan itsensä yhteisten intressien puolestapuhujana.

Yhteiskunnan tuotteena kiusaamista konstruoiva kirjoittaja aloittaa konstruoimalla koulukiusaamisen yhteiskunnallisten kasvatusasenteiden tuloksena (63–65) kehittyneenä väärintekemisenä, josta tekijää tulisi rankaista (65–69). Kirjoittaja argumentoi rangaistusten käytön puolesta tukeutumalla ääri-ilmaisuun sekä toistoon retorisisina keinoina (65–70). Kirjoittaja hyödyntää kommentissaan vaihtoehdottomuuspuhetta,

jonka avulla hän esittää rankaisemisen ainoana mahdollisena ratkaisuna kiusaamisongelmaan. Kriittinen arvostelu kohdistuu yhteiskunnallisten kasvatusihanteiden ohella lainsäädäntöön sekä rikosoikeudellisen vastuun määrittämiseen (69–71, 72–75). Hyökkäävän retoriikan tehokeinona tunnettua ironiaa (Potter, 1996, 112) sekä keskustelupalstojen sääntöjen vastaista suuraakkosin tapahtuvaa huutamista hyödyntävä kirjoittaja kritisoi myös opettajien toimivaltaa (72–73). Yhteiskunnallisen lainsäädännön ja rangaistusten merkitystä korostavan puheen avulla kirjoittaja on kommentissaan tuottanut koulukiusaamisesta version, jonka myötä ilmiö tehokkaasti rinnastetaan lainsäädännön mukaan rangaistavaan toimintaan eli rikokseen. Kirjoittaja mainitsee ensimmäisen kerran sanan koulukiusaaminen vasta rivillä 72, minkä jälkeen hän jatkaa ääri-ilmaisun avulla tehostettua yhteiskuntaan kohdistuvaa kritiikkiä (72–75), jonka puitteissa koulukiusaaminen tulee eksplisiittisesti konstruoiduksi yhteiskunnan tuotteena.

Kommentti 331 rakentuu käytännössä alusta loppuun erilaisten syytösten varaan, ja siten myös vastuullistamiseen liittyvää kielenkäyttöä ilmenee kommentoinnissa runsaasti. Kiusaajan toimijuuteen kohdistuva vastuullistaminen tapahtuu kirjoittajan argumentoidessa rankaisemisen puolesta (64–74). Tässä yhteydessä hän puhuttelee kiusaajaa suoraan yksikön toisessa persoonassa (65–68) ja tämän jälkeen (69–70) yleisöä passiivimuodossa. Näin kirjoittaja tuottaa rankaisemista koskevaa vaihtoehdottomuuspuhetta, jonka puitteissa yleisön moraalisille kannanotoille ei jätetä aktiivista tilaa (vrt. Jokinen, 2016a, 353). Rankaisemisen puolesta argumentoidessaan kirjoittaja kohdistaa vastuullistamisen pääasiassa koulukiusaamisilmiöstä ja sen olemassaolosta yhteiskunnalle, jonka rakenteet eivät kirjoittajan mielestä tue riittäviä kurinpito- ja rankaisumenetelmiä (69–75). Viimekädessä aktiivinen toimijuus ja siten vastuu konstruoidaan yhteiskunnan rakenteista ja niiden ylläpidosta vastaaville aikuisille toimijoille, kuten vanhemmille ja asiantuntijatahoille (70–71), joita kirjoittaja syyttää epäonnistuneesta kasvatuksesta (63–65, 74) sekä kiusaajien rakenteellisesta ”*paapomisesta*” (68, 78–79). Kirjoittaja ei kuitenkaan vastuullista opettajia, vaan pikemminkin puolustaa heitä kommentissaan (71–72). Tämän lisäksi rivillä 75 kirjoittaja syyttää kiusaamiskeskusteluun osallistujia tai kenties yleisemmin yhteiskuntamme jäseniä tekopyhyydestä käyttämällä apuna kulttuurissamme tunnettua uskonnollista metaforaa (Jokinen, 2016a, 360–362) sekä toistuvaa yhteiskunnan tilaa säälivää voivottelua (75, 80).

Kirjoittaja käsittelee henkilökohtaista suhdettaan koulukiusaamiseen vasta kommenttinsa lopussa aktiivimalla kiusatun puhujakategorian. Hän käsittelee omaa vastuullisuuttaan (75–78) omakohtaisen tapauksettomuksen myötä, jonka avulla kirjoittaja korostaa omaa syyttömyyttään (78). Kertomansa mukaan kirjoittaja joutui lapsena selviämään kiusaamistilanteesta ilman aikuisten apua ja vielä kärsimään siitä seuranneen epäoikeudenmukaisena pitämänsä aikuisten langettaman rangaistuksen. Kertomuksessa aktivoituneen kiusatun puhujakategorian sekä omakohtaisen kiusaamiskokemuksen myötä kommentissa ilmenevän vastuullistamisen voi tulkita henkilökohtaisena tyytymättömyytenä yhteiskunnan instituutioiden sekä niissä toimivien aikuisten toimintaan kiusaamistapauksen käsittelyssä.

Kommentti 434

81 *Jukka Laine*
 82 *Kiusaaminen ei tule kouluista loppumaan, ennen kuin koulujärjestelmä päivi-*
 83 *tetään nykypäivään. Opettajat ja koulut ylläpitävät edelleen monia vanhentu-*
 84 *neita käytänteitä, kuten pakollista luokkahuoneessa istumista, opettajajohto-*
 85 *suutta, oppilaiden jaottelua mm. ikätason mukaisesti, ulkoista arviointia, au-*
 86 *toritääristä hallintomallia ja oppikirjaoppimista. Opettajilla ja rehtoreilla on*
 87 *täydet valtuudet muuttaa kaikki nämä rakenteet nykyisten lakien ja asetusten*
 88 *puutteissa. Avoimessa, tasa-arvoon perustuvassa oppimisyhteisössä kiusaa-*
 89 *minen katoaa lähes itsestään - tällaisessa ympäristössä oppilailla on parem-*
 90 *paakin tekemistä kuin kiusata muita, eikä kiusattua pakoteta olemaan sa-*
 91 *massa tilassa kiusaajan kanssa.*

Kommentin 434 kirjoittaja hyödyntää toteavaa vaihtoehtottomuuspuhetta vakuuttaakseen koulujärjestelmää arvostelevalle argumentaationsa paikkansapitävyyttä (82–83). Koulukiusaaminen tulee kommentissa konstruoiduksi valtarakenteiltaan autoritäärisen, toimintatavoiltaan vanhanaikaisen ja hierarkkisesti järjestäytyneen yhteiskunnallisen instituution eli koulujärjestelmän tuotteena (82–86). Kiusaamisen eliminoiminen on kirjoittajan mukaan mahdollista ainoastaan koulujärjestelmää muuttamalla (82–83, 88–89). Kirjoittaja lisää argumentaationsa tehoa voimakkaan kontrastin tuottavan vastakkainasettelun avulla (Jokinen, 2016a, 365), mikä tapahtuu liittämällä lista vanhen-

tuneita käytänteitä olemassa olevaan koulujärjestelmään (83–86), kun päivitettyä oppimisympäristöä kuvataan käyttäen apuna moderneja arvoja (88–89). Kommentin viimeisessä virkkeessä (89–91) kirjoittaja luonnehtii kiusaamista oppilaiden toimintana, mutta tässäkin yhteydessä hän korostaa kyseisen toiminnan riippuvan ympäröivistä olosuhteista.

Kommentin 434 kirjoittaja vastuullistaa koulukiusaamisesta kouluja sekä niissä työskenteleviä aikuisia (83). Vastuullistaminen tapahtuu kritisoimalla vanhentuneita käytänteitä, jotka kirjoittajan mukaan mahdollisesti tuottavat tai ainakin ylläpitävät kiusaamiskäyttäytymistä, sillä hänen mukaansa näiden vanhentuneiden käytänteiden muuttaminen on ainoa keino poistaa kiusaaminen kouluista (82–83, 88–91). Kyseisten käytänteiden taustalla vaikuttavien rakenteiden muuttaminen on kirjoittajan mukaan riippuvaista opettajien ja rehtoreiden halusta tai motivaatiosta, joten lopullinen vastuu kiusaamisesta kyseisessä kommentissa kohdistetaan heille (86–88). Opettajien toimijuutta käsittelevällä palstalla (ks. liite 1) julkaistussa kommentissa esitetyn vastuullistamisen voi tulkita mielipiteen ilmaisun ohella kritiikkinä erityisesti koulujärjestelmää sekä siellä työskentelevien opettajien sekä rehtoreiden toimintaa kohtaan.

5.5 Koulukiusaaminen kulttuurin kuvana

Viimeinen tulkintarepertuaari, jonka tutkimusaineistosta olen tunnistanut, koskee kulttuurisia arvostuksia, joiden katsotaan vaikuttavan siihen, mikä on yleisesti hyväksyttyä ja tavoittelemisen arvoista vallitsevassa kulttuurissamme. Kyseisessä tulkintarepertuaarissa kiusaaminen rakentuu dominoivaan asemaan nousseita kulttuurisia arvoja ja arvostuksen kohteita edustavana ja edistävänä toimintana. Tässä repertuaarissa keskeinen teema on kiusaamiseen liitetty vallankäyttö ja sen oikeuttaminen niin usein kyseenalaistamattomana, mutta moraalisesti arveluttavana toimintana. Koulukiusaaminen konstruoidaan kyseisessä tulkintarepertuaarissa sosialisatioprosessin kautta omaksutun, vallan tavoitteluun sekä kilpailun eetokseen pohjautuvan, epätasa-arvoisuutta ylläpitävän arvomaailman ilmentymänä. Voittajien ja pärjääjien ohella tällainen arvomaailma tuottaa myös häviäjiä sekä häpeää.

Kommentti 925

92 *Opeäiti*
 93 *Vanhemman antama esimerkki on todella tärkeä. Jos vanhemmat puheillaan*
 94 *viestivät lapselle, että niinhän se on että toisista tulee johtajia ja toisista sii-*
 95 *voojia, jotka siivoavat johtajien vessat, ja samalla viittaavat siihen, että*
 96 *omasta lapsesta varmasti tulee esim. luokkakaveria menestyneempi aikuinen,*
 97 *niin tuo toisen ihmisen väheksyminen kyllä tarttuu. Usein ajattelemme, että*
 98 *ns. avoimesti rasistit ja muut yleisesti tuomittavaa esimerkkiä lapsilleen opet-*
 99 *tavat vanhemmat opettavat lapsilleen kiusaamista, mutta yhtä lailla ns. pa-*
 100 *remppi osaiset ja mukamas fiksut ihmiset viestivät lapsilleen, etteivät kaikki*
 101 *ihmiset ole samanarvoisia. Vanhempien antamaa esimerkkiä ei voi tarpeeksi*
 102 *korostaa. Näyttäkää vanhemmat esimerkillänne lapsillenne, että kaikki ih-*
 103 *miset ovat yhtä arvokkaita, vaikka erilaisia ovatkin. Opettakaa, että erilai-*
 104 *suus on rikkautta. Kodin mallilla on mielestäni paljon suurempi merkitys,*
 105 *kuin koululla.*

Kommentissa 925 kirjoittaja avaa omaa näkemystään koulukiusaamiskeskusteluun sekä äidin että opettajan puhujakategoriasta käsin. Erityisesti vanhemman puhujakategorian avulla kirjoittaja oikeuttaa vanhemmuuden merkitystä korostavaa argumentaatiotaan (93, 97, 100, 102, 104–105). Kirjoittaja hyödyntää retoriikassaan yksityiskohdista tarinankerrontaa, jonka avulla hän tuottaa eriarvoisuutta ilmentävän kontrastiparin (93–97). Hän konstruoi koulukiusaamisen tietynlaisia arvoja heijastelevana ilmiönä, joka välittyy sosialisatioprosessin myötä. Vanhemman puhujakategorian meretoriikan avulla aktivoiva kirjoittajan mukaan yleisesti hyväksyttyinä pidetyt kulttuuriset arvot ja normit ylläpitävät eriarvoisuutta tuottavat kiusaamista ja toisten väheksymistä sekä siirtyvät hyvin herkästi sukupolvelta toiselle (97–101). Näin kirjoittaja vetoaa omalle lapselleen hyvää toivovien vanhempien (97) moraaliseen vastuuseen, etteivät he tiedostamattaan sosiaalistaisi jälkikasvulleen koulukiusaamista oikeuttavia käsityksiä tuottavaa ja ylläpitävää arvomaailmaa. Individualistisessa kulttuurissa ihan-teenä pidetyn yksilöllisen menestymisen mukaista toimintaa havainnollistaessaan kirjoittaja nostaa esille – ja tulee siten toisintaneeksi – niitä kulttuurisiin kategorioihin liitettyjä merkityksiä, joita hän kommentissaan kritisoi (94–95, 99–100). Kirjoittaja vertaa kiusaamisen taustalla vaikuttavaa hyväksyttävänä pidettyä epätasa-arvon ihan-

nointia yleisesti tuomittavana pidettyyn syrjintään ja rasismiin (97–101). Kyseisen rinnastuksen avulla kirjoittaja tuottaa koulukiusaamisesta vakavasti otettavien ja moraalisesti tuomittavien sosiaalisten ilmiöiden kaltaisen representaation.

Kirjoittaja vastuullistaa koulukiusaamisesta ihmisten eriarvoisuutta tuottavaa ja edistävää yksilöiden keskinäiseen kilpailuun kannustavaa individualistista arvomaailmaa (93–96). Kyseisen arvomaailman ylläpitämisestä ja siirtämisestä lapsille hän vastuullistaa tiedostamattomia vanhempia (97–101). Hän vastuullistaa avoimesti syrjintää harjoittavien vanhempien ohella erityisesti sellaisia vanhempia, jotka ylläpitävät kulttuurissamme yleisesti hyväksyttävänä pidettyä arvomaailmaa, joka kirjoittajan mukaan oikeuttaa oman menestyksen toisten väheksymisen kustannuksella (94–97). Vastuullistaminen kohdistuu siten etupäässä vanhempien toimijuuteen ensisijaisina sosialisatioagenteina (93–103), mitä kirjoittaja toistuvasti argumentaatioissaan painottaa (93, 101–102). Hän vastuullistaa vanhempia edelleen sosialisatioympäristönä kodin merkitystä painottavassa loppukaneetissaan (104–105).

Kommentissa 925 tapahtuvaa vastuullistamista voi tulkita vetoomuksena tasa-arvoisen ja erilaisuutta kunnioittavan arvomaailman puolesta (102–104) sekä moraalisena kritiikkinä individualistisen kilpailuyhteiskunnan arvoja kohtaan. Kyseisen kritiikin kärki kohdistuu kirjoittajan mukaan kyseenalaista arvomaailmaa lapsilleen sosiaalistaviin vanhempiin. Tämän vanhempien toimijuutta käsittelevällä palstalla (ks. liite 1) julkaistun kommentin kirjoittaja lähestyy aihetta sekä opettajan että vanhemman puhujakategoriasta (92). Kirjoittaja kuitenkin aktivoi oikeastaan vain vanhemman puhujakategorian, kenties oikeuttaakseen vanhempiin kohdistuvaa vastuullistamista henkilökohtaiseen kokemukseensa perustuvaa asiantuntemustaan korostaen. Kodin ja koulun vastuullistamista käsittelevän loppukaneetin valossa kommenttia voi tulkita myös puolustuspuheenvuorona, jolla kirjoittaja varautuu edustamansa ammattikunnan vastuullistamista koskemaan potentiaaliseen vasta-argumenttiin.

Kommentti 170

106 *Jere*
 107 *Minua kiusattiin ihan koulun alkuvaiheessa, olin muita nuorempi, pienempi*
 108 *ja fiksumpi. Kun kysyin neuvoa äidiltäni, hän kehotti yrittämään ymmärtää*
 109 *kiusaajia, heillä oli varmaan tosi ikävät kotiolot. Isäni ei osannut oikein sa-*
 110 *noa mitään. Lopulta vaari antoi hyvän neuvon: "lyö ensin." Kiusaus loppui*
 111 *erittäin lyhyeen, ja sain eväitä myös koko elämää varten. Mutta meidän yh-*
 112 *teiskuntamme ei nykyään tue kiusattuja, päinvastoin röyhkeydellä ja välinpi-*
 113 *tämättömyydellä näyttää pääsevän pitkälle. Meillähän on koulukiusaaja pää-*
 114 *ministerinäkin.*

Kommentin 170 kirjoittaja lähestyy koulukiusaamisaihetta hyödyntämällä retoriikassaan omakohtaiseen kokemukseen perustuvaa tarinamuotoista kerrontaa. Kiusatuksi tulleen puhujakategorian aktivoituaan (107) hän kuvailee koulukiusaamista toimintana, jonka kohteeksi hän joutui mentyään kouluun. Kuvaillessaan potentiaalisesti kiusaamiseen liittyviä syitä itseensä liittyviä ominaisuuksia kuvaillessaan (107–108) kirjoittaja hyödyntää kolmen listaksi kutsuttua retorista keinoa. Hän kuitenkin jättää lukijan tulkinnan varaan sen, kuinka oikeutettuna tällaista yksilölähtöistä tulkintaa voidaan pitää. Tarinan kerrontaa sekä kolmen listaa edelleen hyödyntäen kirjoittaja kiinnittää lukijan huomion jälleen koulukiusaamisilmiön olemukseen kuvailemalla kiusatun lapsen näkökulmasta aikuisten erilaisia suhtautumistapoja koulukiusaamiseen (108–110). Tarinan käännekohdassa kirjoittaja kertoo löytäneensä ratkaisun ongelmaansa sekä neuvokkaan avun koko loppuelämänsä ajatellen. Kirjoittajan näkemyksen mukaan väkivalta näyttäytyy siten ainoana toimivana ratkaisuna koulukiusaamiseen.

Kommentin kirjoittaja vastuullistaa voimaa ja valtaa ihannoivaa kulttuuria koulukiusaamisen kaltaisen väkivallan tuottamisesta (110–111) sekä epäonnistumisesta kiusaamisen kohteeksi joutuneen yksilön suojelemisessa (111–112). Äitinsä neuvoja koskevalla kuvauksella (108–109) kirjoittaja osoittaa, ettei kulttuurimme arvomaailmassa ole sijaa empaattiselle ymmärrykselle. Hänen mukaansa yhteiskunnassamme vallitsee sellainen kulttuuri, jossa brutaalilla väkivallalla pärjää (110–111), ja röyhkeydellä sekä välinpitämättömyydellä näyttää pääsevän pitkälle, jopa pääministeriksi saakka (113–114). Kommentin kertomusta voidaan tulkita kirjoittajan pyrkimyksenä oikeuttaa

omaa väkivaltaista käyttäytymistään, mutta vallitsevaan arvomaailmaa kohtaan esitetyn runsaan kritiikin vuoksi kommenttia voi tulkita ironialla höystettynä satiirisena kuvauksena siitä, millaista käyttäytymistä ympäröivän kulttuurin ihanteet jo koulutuspaleensa alkumetreillä olevilta lapsilta edellyttävät.

6 Diskussio

Esitän tässä luvussa yhteenvedon tutkimukseni keskeisistä tuloksista pohtien niitä aikaisemmin esittämäni koulukiusaamista koskevan yhteiskunnallisen sekä tieteellisen keskustelun valossa. Pohdin myös sitä, onko tutkimukseni mielestäni onnistunut sille asettamassani tavoitteessa eli lisäämään ymmärrystä sen kohteena olevasta ilmiöstä. Näkemykseni mukaan sekä aineistoni että tutkimukseni tulee käsittää osana sitä kulttuurisen keskustelun virtaa, jota tieteellinen tutkimus ja yhteiskunnallinen keskustelu aiheesta osaltaan myös tuottavat ja ylläpitävät.

Tämän jälkeen arvioin vielä tutkimukseni toteuttamista, siinä käytettyjen menetelmien sekä aineiston näkökulmasta. Kiinnitän huomioni siihen, mikä tutkimuksessa on mielestäni onnistunutta ja missä olisin kenties voinut tehdä toisin. Lopuksi esitän näkemyksiäni potentiaalisesti hyödyllisistä jatkotutkimusaiheista koulukiusaamisen tutkimuskentällä.

6.1 Yhteenveto

Tämän työn kantavana ajatuksena on sosiaalisen konstruktionismin periaate, jonka mukaan sosiaaliset ilmiöt tai niiden tutkimus eivät tapahdu tyhjiössä, sillä sosiaalisia ilmiöitä tuotetaan osana sosiaalisia prosesseja – sosiaalisissa konteksteissa – joilla on oma historiansa ja joka sitoo ne erottamattomasti osaksi sitä kulttuurin läpäisemää sosiaalista todellisuutta, jonka osana niitä jatkuvasti toisinnetaan, kyseenalaistetaan ja uudistetaan (Gergen, 1985; Burr, 2003, 2–12).

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut, millaisia merkityksiä tutkimukseni aineistona toimineeseen A2 verkkokeskusteluun osallistuneet keskustelijat tuottivat tulkinnoissaan koulukiusaamisesta. Lähtökohtana verkkokeskusteluissa toimivat aineiston tuottamisesta vastaavan toimituskunnan alustukset (ks. liite 1), joissa koulukiusaaminen konstruointiin sosiaalisena ongelmana ja sitä lähestyttiin valtavirtaa edustavassa koulu-

kiusaamistutkimuksessa tutuksi tulleiden roolien toimijuutta käsittelevistä näkökulmista. Näkemykseni mukaan kyseinen kontekstuaalinen reunaehto osaltaan määrittä sitä, mitä ja miten koulukiusaamisesta aineistossa puhuttiin. Näin ollen kaikkien tulkintarepertuaarien yhteydessä koulukiusaaminen konstruoidaan voittopuolisesti negatiivisena, lasten ja nuorten elämänlaatua ja hyvinvointia vähentävänä ilmiönä.

Näiden reunaehtojen puitteissa identifioimani tulkintarepertuaarit koostuvat sellaisista kauttaaltaan tutkimusaineistossani toistuvista tulkinnoista, joiden avulla kirjoittajat pyrkivät tekemään koulukiusaamisilmiötä ymmärrettäväksi. Esiin analysoimani merkityksellistämisen tavat jakautuvat analyysissani viiteen tulkintarepertuaariin: *koulukiusaaminen yksilölähtöisenä ilmiönä* -, *koulukiusaaminen ryhmäilmiönä* -, *koulukiusaaminen yhteisön asiana* -, *koulukiusaaminen yhteiskunnan tuotteena* - sekä *koulukiusaaminen kulttuurin kuvana* tulkintarepertuaarit. Olen esitellyt edellisessä luvussa, tutkimukseni tulosten yhteydessä, kutakin identifioimaani tulkintarepertuaaria koskevan alaluvun alussa yhteenvetona yleisimpiä tulkintoja, joiden myötä olen katsonut tulkintarepertuaarin muodostuvan.

Tulkintarepertuaarien aktualisoitumista kielellisessä toiminnassa olen tarkastellut analysoimalla niiden yhteydessä diskursiivisesti rakentunutta vastuullistamista sekä sen funktioita kussakin paikallisessa kontekstissaan. Kommenteissa konstruoituja vastuullistamisen puhetapoja on aineiston tarjoamien mahdollisuuksien mukaan tarkasteltu niin kiusaamiseen liittyvän vastuullisuuden kuin kulloisenkin puhujan vastuullisuuden tasojen näkökulmasta. Lisäksi huomiota on kiinnitetty edellä mainittujen tasojen välisen vuorovaikutuksen tarkasteluun. Vastuullistamisen tarkastelu osoittaa sen, että saman tulkintarepertuaarin sisällä ja jopa saman henkilön puheessa koulukiusaamiseen liittyvä vastuullistaminen voidaan konstruoida hyvin vaihtelevin tavoin. Vastuullistaminen konstruointiin huomattavan usein aikuisten toimijuuteen liittyvänä vuorovaikutuskontekstista ja tulkintarepertuaarista riippumatta. Suoraan aikuisten toimijuutta käsittelevien keskustelupalstojen lisäksi vastuullisuus osoitettiin aikuisille myös oppilaiden toimijuutta käsittelevillä keskustelupalstoilla – jopa silloin kun koulukiusaamista pyrittiin tekemään ymmärrettäväksi yksilölähtöisenä ilmiönä tai vertaissuhteiden ryh-

mäilmiönä. Niin ikään yhteisön, yhteiskunnan sekä kulttuurin roolia painottavissa tulkintarepertuaareissa koulukiusaamiseen liittyvä vastuullistaminen painottui aikuisiin toimijoihin. Toimijuus on pitkälti mielletty aikuisille yhteiskunnassamme ja länsimaisessa kulttuurissa: aikuiset ovat päätöksentekijöitä, kasvattavat, ohjaavat, valvovat lasten toimintaa, eikä heidän vastuullistamistaan lasten hyvinvoinnista sekä pahoinvoinnista voi siten mielestäni pitää järkevänä yllätyksenä. Mielenkiintoista sen sijaan on se, että valtavirtausta edustavassa ryhmäilmiöihin keskittyvässä koulukiusaamistutkimuksessa on pitkään tarkasteltu ainoastaan oppilaiden erilaisia rooleja (mm. Salmivalli, 2010) ja koulun kontekstissa toimivien aikuisten toimijuuteen liittyvä tutkimus on käynnistynyt kunnolla vasta 2010-luvulla (mm. Saarento, 2015; Saarento, Garandeau & Salmivalli, 2015; Saarento, Boulton & Salmivalli, 2015).

Analyysin tulokset ovat omaa tulkintaani, ja siten joku muu tulkitsija voisi päätyä toisenlaisiin tulkintoihin samasta aineistosta. Jotkut repertuaareista olivat selkeämmin erottuvia kuin toiset, mikä saattaa osaltaan liittyä aineiston kontekstuaalisiin reunaehdoin, kuten keskustelupalstojen noudattamaan kategoriointiin. Aineistossa ilmeni myös kommentteja, joissa kirjoittajat tuottivat kiusaamista useampaan kuin yhteen tulkintarepertuaarin nojautuen. Edellä esitetyt tulkintarepertuaarit ovat sellaisia, joiden kautta useimmat analyttisen tarkasteluni myötä esille nousseet koulukiusaamisen saamat merkitykset tulivat ymmärretyiksi.

6.2 Tulosten arviointi ja johtopäätökset

Lähestymistapani on aineistolähtöinen, eikä kulttuuristen tulkintaresurssien diskursiivinen tarkastelu edellytä analyysin asettamista mihinkään ennalta määritellyyn tulkintakehykseen vaan pikemminkin päinvastoin. Tutkimukseni tulosten valossa näyttää kuitenkin siltä, että merkityssysteemit joiden avulla koulukiusaamisilmiötä tehdään ymmärrettäväksi aineistossani konstruoivat kyseisen ilmiön sosiaalisena ongelmana, jota tuotetaan ja ylläpidetään sosiaalisen todellisuuden erilaisilla tasoilla. Sosiaalisten ilmiöiden tarkastelu erilaisten sosiaalisten tasojen perspektiivistä ei sinänsä ole millään tapaa uusi tai ainutlaatuinen idea. Kuten olen tutkijan roolia käsitellessäni (luku 4.3)

esittänyt, diskurssien tulkitsijan on tärkeää reflektoida myös omaa suhdettaan tutkimuksensa aiheena olevaan ilmiöön sekä kulttuuriin, johon hän on sosiaalistunut. Lähestymistapani aineistolähtöisyydestä huolimatta on selvää, että sosiaalipsykologisen tulkintani muodostumiseen ovat vaikuttaneet sekä William Doisen (1982) että Urie Bronfenbrennerin (1979) ideat vuorovaikutuksellisen toiminnan, sosiaalisten ilmiöiden sekä sosialisatioon liittyvien prosessien teoreettisesta tarkastelusta erilaisilla analyttisen tarkastelun tasoilla. Tulkintarepertuaarit, joita aineistostani identifioin, muodostavat kuitenkin hieman erilaisen kokonaisuuden verrattuna edellä mainittuihin viitekehyksiin.

Analyttisten tulkintojen vakuuttavuutta on osoitettu tulosten käsittelyn yhteydessä esittämällä analyttiset tulkinnat perusteluineen mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta lukijat pystyvät tekemään niistä omia tulkintojaan. Mahdollisuuksien mukaan aineisto-otteiden yhteydessä on lisäksi tukeuduttu toimijoiden tilanteisesti ilmaisemaan ymmärrykseen kielenkäytön luonteesta. Analyttisten tulkintojen vakuuttavuutta voi tarkastella myös suhteuttamalla niitä aikaisempaan tutkimukseen. (ks. Juhila & Suoninen, 2016, 446–447.) Laadullista koulukiusaamistutkimusta on tehty Suomessa määrittäen nähden erittäin vähän, ja ainoastaan Teräsahjon ja Salmivallin (2001; 2003) tutkimukset vastaavat (osin) metateoreettisilta lähtökohdiltaan omaa tutkimustani, joten oman analyysini tulosten vakuuttavuutta voi tulkintarepertuaarien osalta tarkastella Teräsahjon ja Salmivallin oppilaiden ryhmähaastattelusta (2001; 2003) identifioimien tulkintarepertuaarien valossa.

Arvioin seuraavaksi analyysini tuloksia keskittyen erityisesti tieteelliseen ja yhteiskunnalliseen koulukiusaamiskeskusteluun, jota osaltaan edustaa myös tutkimusaineistoni julkaisukontekstina toiminut mediakeskustelu. Olen analyysivaiheessa pyrkinyt sulkeistamaan aineistoni välittömässä yhteydessä olevaa vuorovaikutuskontekstia laajemmat kontekstuaaliset tekijät merkityksiä koskevan analyysin ulkopuolelle palatakseen niihin tässä analyysin tuloksia koskevien johtopäätösten yhteydessä (vrt. Jokinen & Juhila, 2016, 270–273; Potter, 1996).

Koulukiusaamista yksilölähtöisenä ilmiönä konstruoivaa puhetta tuotettiin kauttaaltaan tämän tutkimuksen aineistossa, mutta erityisen yleistä se oli kiusaajien ja kiusattujen toimintaa käsittelevillä keskustelupalstoilla. Kyseisen tulkintarepertuaarin vahvaa läsnäoloa onkin syytä tarkastella osana laajempaa keskustelun kontekstia, jossa yksi viidestä palstasta koski sekä kiusaajan että kiusatun rooleja, mikä sinällään voi osaltaan konstruoida kyseisiä tulkintoja puoltavaa sekä vastustavaa argumentaatiota ilmiöstä.

Yksilölähtöisen tulkintarepertuaarin kanssa yhteneviä puhetapoja löytyy Teräsahjon ja Salmivallin (2001; 2003) tutkimuksissa identifioidusta ”*kouluväkivallan repertuaarista*”, jonka puitteissa haastatellut lapset konstruoivat kiusaamiseen uhriin kohdistuvana, tahallisenä ja puolustelemattomana väkivaltana. Kyseiselle tulkintarepertuaarille oli ominaista, että kiusatulle muodostui uhrin identiteetti ja kiusaajille puolestaan pahantekijän identiteetti, jolloin kiusattu oppilas näyttäytyi varsin neutraalissa valossa ja kiusaajat puolestaan näyttäytyivät varsin pahantahtoisina. Tutkimusten mukaan ansainnan ja erilaisuuden tulkintarepertuaarien yhteydessä kiusaaminen esitettiin sellaisena vuorovaikutuksena, jossa kiusattu näyttäytyi tilanteeseen syyllisenä. Kiusatulle konstruoidaan negatiivisesti poikkeavan, ärsyttävän oppilaan identiteetti, jonka myötä kiusaamista voidaan pitää ansaittuna. Tällöin kiusaajalle puolestaan rakentuu puolustautujan identiteetti. Päinvastaisten tulkintojen myötä muodostuivat ”*ansainnan purkamisen* -” sekä ”*erilaisuuden positiivisen määrittämisen repertuaarit*”. Täten kiusaamisen syitä selitetään pois esimerkiksi esittämällä erilaisuus myönteisenä ja hyväksyttävänä ominaisuutena ja konstruoimalla kaikille samanarvoisen oppilaan identiteettiä. (Mt.)

Yksilöihin keskittyntä koulukiusaamistutkimusta on tehty etenkin kiusaamistutkimuksen varhaisilla vuosikymmenillä, jolloin aggressiotutkimuksen keskiössä olivat nimenomaan aggressiivisesti käyttäytyvien sekä aggression kohteeksi valikoitujen yksilöiden ominaisuudet sekä näiden ominaisuuksien vaikutukset kiusaamisen taustalla (Horton, 2016a, Schott & Søndergaard, 2014b, 5–6; Schott, 2014a, 27–30). Myös kokemuksellisuuteen keskittyvä näkökulma on 2000-luvulla saanut huomiota suomalaisessa laadullisessa tutkimuksessa (Hamarus, 2006; Hamarus & Kaikkonen, 2008). Ja

kyseisen näkökulman sisällyttämistä koulukiusaamisen käsitteenmäärittelyyn on myös pohdittu jonkin verran (Hamarus & Kaikkonen, 2011).

Koulukiusaaminen on toistuvasti esillä erilaisissa tiedotusvälineissä, joissa se nousee keskustelunaiheeksi usein yksittäisten traagisten ja väkivaltaisten tapahtumien yhteydessä. Tällaisista esilletuloista mediassa seuraa aiheen käsittely lasten ja nuorten pahoinvoinnin sekä siihen liittyvän väkivaltaisen oireilun lisääntymisen näkökulmasta. Mikäli kiusaamista käsitellään mediakeskustelussa ainoastaan äärimmäisen väkivallan muotojen näkökulmasta, kokonaiskuva ilmiöstä saattaa alkaa hämärtyä (Salmivalli, 2003, 12). Nähdäkseni yksilölähtöisyys nousee vahvasti esille myös muun tyyppisissä mediarepresentaatioissa, kuten tämänkin tutkimuksen aineiston julkaisukontekstissa, jossa keskustelupalstat on jaoteltu erilaisten yksilöllisten toimijuuksien mukaisiin kategorioihin (ks. liite 1). Opetus- ja kulttuuriministeriön raportissa (2017, 16–17) kiusaaminen määritellään myös subjektiivisena kokemuksena, vaikka sitä muutoin raportissa käsitelläänkin (mts. 18) pitkälti valtavirtatutkimuksen myötä vakiintuneen ryhmäilmiöiden näkökulmaan nojautuen.

Vertaissuhteiden ryhmäilmiönä koulukiusaamista konstruoivaa puhetta tuotettiin eniten sivustaseuraajien roolia käsittelevällä keskustelupalstalla (ks. liite 1). Kyseisessä tulkintarepertuaarissa ilmiön tuottaminen on vahvasti sidoksissa ryhmän toimintaan ja esimerkiksi erilaisiin valtaa ja statusta koskeviin asetelmiin, joiden katsotaan ohjailevan vertaissuhteita ja ryhmän toimintaa.

Teräsahjo ja Salmivalli (2001; 2003) ovat tarkastelleet koulukiusaamisen tulkintarepertuaareja oppilaiden vertaisryhmäkontekstissa ja tutkimusten tulokset myös tukevat näkökulmaa, jonka mukaan kiusaamista tulee ymmärtää nimenomaan ryhmäilmiönä, joten heidän analyysistaan löytyy useita yhtäläisyyksiä omassa analyysissäni ryhmäilmiönä kiusaamista konstruoivaan tulkintarepertuaariin nähden. Teräsahjon ja Salmivallin (2001; 2003) identifioimista tulkintarepertuaareista ”*leikin ja vähättelyn tulkintarepertuaarissa*” sekä ”*ystävyyssuhteiden oikut repertuaarissa*” koulukiusaamista

konstruoidaan muuhun ryhmässä tapahtuvaan normaaliin vuorovaikutukseen nivoutuvana toimintana, jossa eri osapuolille muotoutuu osallistujan identiteetti.

Suomalainen koulukiusaamistutkimus on kehittynyt nimenomaan vertaissuhteissa ilmenevien ryhmäprosessien, roolien, statushierarkioiden, ryhmänormien sekä sivustakatsojien toiminnan vaikutusten tutkimuksen ympärille (Salmivalli, 2010; Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011). Kuten olen kotimaista koulukiusaamistutkimusta käsitellessäni jo aikaisemmin (luku 2.1.3) esittänyt, kansainvälistäkin tunnustusta saaneessa suomalaisessa KiVa Koulu® -hankkeessa koulukiusaamisilmiön olemusta on tarkasteltu oppilasyhteisön sosiaalisen dynamiikan perspektiivistä tutkimuksen huomion kiinnittyessä kiusaajien ja kiusattujen ohella erilaisiin sivustaseuraajarooleihin (esim. Salmivalli, 2010).

Näkemykseni mukaan yhteiskunnallisessa keskustelussa koulukiusaaminen konstruoidaan vahvasti ryhmäilmiönä, valtavirtatutkimuksen linjauksia noudattaen. Tämä näkyy esimerkiksi Opetus- ja kulttuuriministeriön väliraportissa (2017, 18), jossa koulukiusaamista esitellään vertaissuhteiden ja ryhmäilmiöiden näkökulmaa painottaen. Ryhmäilmiöihin keskittyvä tutkimusparadigma on vahvasti esillä myös mediassa, kuten esimerkiksi tutkimusaineistossani sekä sen julkaisukontekstina toimivassa media-keskustelussa, jossa tieteellisen tutkimuksen asiantuntijana esiintyi suomalaista koulukiusaamistutkimusta johtava Professori Christina Salmivalli (esim. A2 vierasgalleria, 2014).

Koko yhteisön asiana koulukiusaamista konstruoivan tulkintarepertuaarin puitteissa ilmiö konstruointiin kaikille yhteisön jäsenille kuuluvana asiana. Tämän tulkintarepertuaarin tuottaminen oli yleistä varsinkin sivustakatsojien sekä opettajien toimijuutta käsittelevillä keskustelupalstoilla. Yhteisön näkökulmasta ilmiötä konstruotaessa yhteisöllisyyden sekä sen puutteen teema on vahvasti esillä. Yhteisönä voidaan nähdä luokka-, koulu- tai esimerkiksi laajempi asukas-yhteisö. Yhteisön maineen suojeleminen ja sen ylläpitäminen konstruoidaan erityisesti koulumaailmassa koulukiusaamiseen puuttumista potentiaalisesti vähentävänä tekijänä.

Teräsahjon ja Salmivallin (2001; 2003) mukaan kiusaaminen tulee ymmärtää ryhmäilmiönä, joka tuotetaan koko koululuokan vuorovaikutuksen tuloksena. Näin ollen kyseisen tutkimuksen tulkintarepertuaareissa tuotetaan koulukiusaamista merkityksin, joiden avulla kyseistä ilmiötä tuotetaan myös oman analyysini yhteydessä koko yhteisön asiana koulukiusaamista konstruoivassa tulkintarepertuaarissa. Koko yhteisön asiana koulukiusaaminen tuotettiin erityisesti ”*empaattisen tulkintarepertuaarin*” puitteissa, jossa kiusaaminen konstruoidaan ei hyväksyttävänä ja kaikkien yhteisenä asiana. (Mt.)

Sosioekologisen viitekehyksen myötä erilaiset kontekstuaaliset tekijät ovat saaneet paljon lisähuomiota osakseen, ja myös määrällisen kotimaisen kiusaamistutkimuksen kiinnostuessa luokka- ja koulutason muuttujien vaikutuksista koulukiusaamiseen (Saarento, 2015; Saarento & Salmivalli, 2015; Saarento, Garandeau & Salmivalli, 2015), koulun henkilökunnan, erityisesti opettajien, roolia tarkasteleva näkökulma on noussut kotimaisenkin koulukiusaamistutkimuksen kiinnostuksen kohteeksi (Haataja, Ahtola, Poskiparta, & Salmivalli, 2015; Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio, & Salmivalli, 2014). Kouluyhteisöä laajempaa yhteisöllisyyden näkökulmaa puolestaan ei valtavirtausta edustavassa suomalaisessa koulukiusaamistutkimuksessa ainakaan toistaiseksi ole huomioitu.

Kouluympäristöä laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin liittyvät merkityksenannot toistuivat tämän tutkimuksen aineistossa kaikilla keskustelupalstoilla. Teemat liittyivät yhteiskunnallisiin rakenteisiin sekä niitä ylläpitävään järjestykseen. Inhimillisten ja taloudellisten resurssien suuntaamisen katsottiin osaltaan mahdollistavan ja tukevan koulukiusaamista ilmiönä. Yhteiskunnallista järjestystä ja lainsäädäntöä koskevassa puheessa koulukiusaaminen konstruointiin toistuvasti rangaistavana tekona, jopa rikoksena.

Tietääkseni aikaisempi kotimainen laadullinen koulukiusaamistutkimus ei ole käsitellyt koulukiusaamisilmiötä yhteiskunnallisten rakenteiden ja institutionaalisten tekijöiden näkökulmasta, mutta aihetta koskevia kannanottoja sekä selvitystyötä esiintyy yhteiskunnallisessa koulukiusaamiskeskustelussa (Hamarus, 2012, 86–92; Lindholm, 2014, 110–116; Opetus- ja kulttuuriministeriön väliraportti, 2017, Mäntylä ym., 2013).

Sosioekologisen viitekehyksen myötä suomalaisessa määrällisessä kiusaamistutkimuksessa puolestaan on 2010-luvulla tarkasteltu kiusaamisen ja uhritumisen yhteyttä kouluun liittyvien kontekstuaalisten muuttujien, kuten luokka-asteen sekä koulujen ja luokkien oppilasmäärien kaltaisten rakenteellisten ympäristötekijöiden perspektiivistä (Saarento, Kärnä, Hodges & Salmivalli, 2013; Saarento, Garandeau, & Salmivalli, 2015).

Koulukiusaaminen kulttuurin kuvana -tulkintarepertuaaria konstruointiin kaikilla verkokeskustelupalstoilla tasapuolisesti. Kulttuurin kuvana koulukiusaamista konstruoidessa koulukiusaaminen sai merkityksensä kulttuurissa vallitsevaa arvomaailmaa edustavana ja edistävänä toimintana, jota pidettiin yleisesti hyväksyttävänä ja tavoittelemisen arvoisena kulttuurissamme. Oppilaiden koulukiusaamista koskeviin käsitelmiin keskittyvissä laadullisissa kotimaisissa koulukiusaamistutkimuksissa kulttuuria koskevat tulkinnat eivät varsinaisesti nouse keskeiseen asemaan (Teräsahjo & Salmivalli, 2001; 2003), vaikka merkityssysteemejä ja kokemuksellisuutta tulkitsevat tutkimukset sinänsä ovat aina tavalla tai toisella sidoksissa ympäröivään kulttuuriinsa.

Sosioekologisen viitekehyksen myötä kansainvälisessä koulukiusaamistutkimuksessa on pikkuhiljaa alettu kiinnostua mahdollisuuksista jäsentää koulukiusaamiseen liittyvän tieteellisen tutkimuksen näkökulmia sekä niiden painopisteitä osana yhä laajempaa kulttuurista kokonaisuutta (esim. Thornberg, 2015; Horton, 2016a). Carrera ym. (2011) mukaan sosioekologinen viitekehys on kuitenkin lähtökohdiltaan siinä määrin yksilökeskeinen, että makrotason ilmiöt jäävät tutkimuksessa herkästi taka-alalla sijaitseviksi laajaksi tutkimattomaksi maaperäksi.

Vaikka lähestymistapani oli lähtökohdiltaan analyyttinen, herätti aineiston tarkasteleminen kriittistä potentiaalia sekä tieteelliseen että yhteiskunnalliseen kiusaamiskeskusteluun valtavirtatutkimuksen myötä vakiintunutta koulukiusaamisen representaatiota kohtaan. Kriittinen ja analyyttinen suuntaus voivat toimia toisiaan täydentävinä diskursiivisen tutkimuksen lähestymistapoina (Jokinen & Juhila, 2016, 302), ja mielestäni tästä tutkimuksesta muodostui osittain kriittinen puheenvuoro kiusaamistutkimuksen kulttuuriseen virtaan. En kuitenkaan tällä tutkimuksella pyri väittämään, ett-eikö urauurtava suomalainen koulukiusaamistutkimus olisi edistyksellistä ja maineensa veroista, vaan pyrkimyksenäni on ennen kaikkea tutkimusaiheen tarkasteleminen aikaisemmin vähemmälle huomiolle jääneestä metateoreettisesta perspektiivistä käsin, sekä ylipäänsä erilaisten koulukiusaamisen representaatioiden esille nostaminen.

Pidänkin tutkimukseni erityisenä vahvuutena sen sosiaalipsykologista näkökulmaa, joka pyrkii koulukiusaamisilmiön tarkastelussa rakentamaan siltaa psykologisen sosiaalipsykologian sekä sosiologisemman sosiaalipsykologian välille. Nähdäkseni suomalaisen koulukiusaamistutkimuksen valtavirta edustaa edistyksellisenä pidetystä ryhmäilmiöitä (Salmivalli, 2010; Saarento & Salmivalli, 2015) ja koko koulun kontekstia painottavasta (Saarento, Garandeau & Salmivalli, 2015) näkökulmastaan huolimatta psykologian alalla kehittynyttä substantiaaliseen metateoriaan nojaavaa tutkimusperinnettä.

Olen jo aikaisemmin tässä työssäni (luku 2.2) esittänyt tieteellisen tutkimuksen representaatioiden siirtyvän herkästi yhteiskunnalliseen keskusteluun, sekä interventioiden välityksellä koulujemme arkeen. Tässä tutkimuksessa hyödynnetty sosiaaliseen konstruktionismiin tukeutuva sosiaalipsykologinen näkökulma pyrkii valottamaan koulukiusaamistutkimuksen parissa lähes täysin pimentoon jääneitä representaatioita koulukiusaamisilmiöstä, joiden myötä koulukiusaaminen saa merkityksiä ja tulee siten ymmärretyksi aikaisempaa tieteellisen tutkimuksen representaatiota laajempaa sosiaalisena, yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä.

Mikäli johonkin ilmiöön halutaan puuttua tehokkaasti, edellyttää se ilmiön syvällistä ymmärrystä (Hamarus, 2006, 14). Näin ollen tutkimukseni tulokset antavat osviittaa siitä, että koulukiusaamisilmiötä koskeva yhteiskunnallinen keskustelu, tieteellinen tutkimus sekä ilmiöön kohdistetut interventiomenetelmät voisivat hyötyä huomattavasti nykyistä, pitkälti koulun kontekstiin rajoittuvaa, näkökulmaa laajempien yhteisöllisten, yhteiskunnallisten ja kulttuuristen tasojen merkityksiä tulkitsemaan pyrkivästä lähestymistavasta. Ideologisella tasolla tapahtuvan merkityssysteemejä ylläpitävän toiminnan huomioiminen voisi tuottaa sekä syvällisempää että laaja-alaisempaa ymmärrystä koulukiusaamisilmiöstä ja siten mahdollistaa myös tehokkaampaa puutumista siihen.

6.3 Menetelmän arviointi

Valtavirtatutkimuksen puitteissa kiusaamista lähestytään tavallisesti määrällistä metodologiaa hyödyntäen, vaikka kyseisen ilmiön syvällisempi ymmärtäminen edellyttäisi laadullisten menetelmien käyttöä (Patton ym., 2017). Tieto, jota tämän määrällisiin menetelmiin perustuvan tutkimustradition puitteissa voidaan sosiaaliseen ja kulttuuriin todellisuuteen kietoutuvaan vuorovaikutukseen uppoutuvista hyvin monimutkaisista ja jatkuvasti muuttuvista ilmiöistä tuottaa, on niiden kokonaisvaltaisen ymmärtämisen näkökulmasta erittäin rajoittunutta (Søndergaard, 2014a, 394).

Sosiaaliin ilmiöihin liittyvän tieteellisen tiedon historiallista ja kulttuurisidonnaista luonnetta on tarkasteltu tiedon sosiologian sekä sosiaalisen konstruktionismin puitteissa merkittävänä osana niitä kielellisiä ja vuorovaikutuksellisia prosesseja, joissa sosiaalisia ilmiöitä tuotetaan (Berger & Luckmann, 1991, 13–30; Gergen, 1973; 1985). Tässä yhteydessä on argumentoitu sosiaalisten ilmiöiden olevan alttiita niissä tuotetun tieteellisen tiedon vaikutuksille, mikä puolestaan asettaa niiden määrällisen tarkastelun luonnontieteellisten ilmiöiden tutkimusparadigmasta omaksuttujen metodologioiden avulla hyvin kyseenalaiseen valoon (Gergen, 1973; 1985).

Koulukiusaamisilmiön ympärille rakentunut suomalainen tutkimusperinne vaikuttaa edelleen nojaavan substantialistiseen metateoriaan sekä positivistisen koulukunnan suosimiin tutkimusasetelmiin (esim. Salmivalli, 2010; Saarento, Garandeau & Salmivalli, 2015), joten koulukiusaamisilmiön tutkiminen relationalistisen metateorian perspektiivistä on jäänyt erittäin vähäiseksi kotimaisessa koulukiusaamistutkimuksessa. Kansainvälisten kiusaamistutkijoiden keskuudessa 2000-luvun edetessä on yhä enenevissä määrin tunnistettu huoli tarkastelunäkökulman rajoittuneisuuden vaikutuksista ilmiön kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen (Espelage, 2014; Hong & Espelage, 2012; Horton, 2016a; Thornberg, 2015; Søndergaard, 2014a, 389–395; Saarento, 2015, 39–40).

Vastatakseni osaltani edellä mainittuun koulukiusaamistutkimuksen tarpeeseen asetin tutkimukseni tavoitteeksi koulukiusaamisilmiön kulttuuristen tulkintaresurssien diskursiivisen tarkastelun, joka pohjautuu sosiaalisen konstruktionismin tieteenfilosofiseen metateoreettiseen viitekehykseen. Kyseisen lähestymistavan puitteissa konstruoi-tuihin versioihin suhtaudutaan suhteellisina eikä tutkimuksessani identifioitujen tulkintarepertuaarien avulla pyritä esittämään mitään yleisiä totuuksia syistä tai selityksistä koulukiusaamiselle sinänsä, vaan niiden avulla tulkitaan kielellisiä tapoja selittää ilmiötä ja tehdä sitä ymmärrettäväksi kyseisessä verkkokeskusteluaineistossa. Tässä tutkimuksessa ei siten haeta totuutta tai pyritä osoittamaan jotain tietoa yli toisen, vaan pyritään analysoimaan todellisuuden tuottamista paikallisessa kontekstissaan. (Juhila & Suoninen, 2016, 446; Edwards & Potter, 1992, 57.)

Jokisen ym. (2016b, 30–31) mukaan sosiaalista todellisuutta jäsentäviä merkityssysteemejä tarkasteleva tutkija törmää lähes väistämättä kysymyksiin, jotka koskevat sosiaalisen todellisuuden dikotomista jaottelua diskursiiviseen ja ei-diskursiiviseen todellisuuteen. Tällainen erottelu ei kuitenkaan osoittaudu ongelmalliseksi diskursiivisessa tarkastelussa, jossa kielen ja sen avulla tuotettujen merkityssysteemien ei ajatella heijastavan todellisuutta sinällään. Todellisuuden ei siten voi ajatella muodostuvan pelkistä merkityssysteemeistä, mutta emme voi tarkastella esineitä ja asioita ilman niiden merkityksellistämistä, ja siten ei-diskursiivinen ja diskursiivinen todellisuus kietoutuvat erottamattomalla tavalla osaksi toisiaan. (Mts., 28–31.)

Olen pohtinut omaa rooliani sosiaalista todellisuutta konstruoivana toimijana jo tutkijan rooliani tarkastelevassa luvussa 4.3. Lähtökohtaisesti tutkimusaineistoni olisi soveltunut erittäin hyvin erilaisten kotimaisessa valtavirtatutkimuksessa koulukiusaamiseen liitettyjen roolien perspektiivistä (esim. Saarento, 2015; Saarento & Salmivalli, 2015; Saarento, Garandeau & Salmivalli, 2015) aihetta lähestyvään tutkimukseen. Tämä käy ilmi aineistoni keskustelupalstojen jaottelussa, joka noudattaa suomalaisen valtavirtatutkimuksen näkökulmaa aiheen tarkasteluun (ks. liite 1). Analyysin suuntaaminen esimerkiksi erilaisten roolien subjektipositioiden tarkasteluun olisi kuitenkin herkästi toisintanut valtavirtatutkimukselle tyypillistä representaatiota koulukiusaamisesta (vrt. Teräsahjo & Salmivalli, 2001; Teräsahjo & Salmivalli, 2003), mitä pyrin tietoisesti välttämään tämän tutkimuksen näkökulmaa ja lähestymistapaa hahmottaessani. Valtavirtatutkimuksen mukainen keskustelupalstojen jaottelu kirvoitti lisäksi jonkin verran kritiikkiä myös aineistona toimivassa verkkokeskustelussa, mikä osaltaan puolsi ajatusta analyttisen näkökulman suuntaamisesta nimenomaan koulukiusaamisilmiöön liittyvien merkityssysteemien tulkintarepertuaarien ja niiden tuottamisen tarkasteluun.

Tulkintarepertuaarien identifiointia seuraavassa analyysivaiheessa tarkastelu siirtyy repertuaarien tuottamisesta vastaavan kielellisen toiminnan ja sen funktioiden tarkasteluun. Koin tämän tutkimukseni haastavimmaksi vaiheeksi, sillä kuten Billig (1991, 20) huomauttaa, tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä sinänsä myös aina tuotetaan jonkinlaisena. Tämän analyysivaiheen käsitteistö oli siten valittava tavalla, joka ei suotta uusintaisi valtavirtatutkimukselle tyypillistä representaatiota koulukiusaamisesta. Päätin lähestyä koulukiusaamisen tulkintoja erilaisiin toimijuuksiin yhteydessä olevaa diskursiivisen vastuullistamisen tarkastelua apuna käyttäen. Tässä kohtaa erilaisia toimijuuksia olisi kenties voinut lähestyä jonkin toisenkin analyttisen käsitteen kautta, sillä tutkimusaineistoni ei kaikilta osin soveltunut kovin monitasoiseen vastuullistamisen tarkasteluun.

6.4 Tutkimusaineiston arviointi

Tutkimukseni aineisto on niin sanottu luonnollinen aineisto, joka on olemassa tutkijasta riippumatta. Kyseinen aineisto soveltuu siten ongelmitta diskursiivisen tarkastelun kohteeksi (Juhila & Suoninen, 2016, 448). Aineiston vahvuutena voi sen luonnollisuuden ohella pitää sen monipuolisuutta. Aineisto liittyy kokonaisuudessaan yksittäiseen mediatapahtumaan, eikä analyysini tuloksia ole syytä yleistää koskemaan laajemmin esimerkiksi koulukiusaamiseen liittyvää mediakeskustelua. Vaikka kyseessä oli valtamedian ajankohtaisohjelma, olivat keskustelun osallistujat melko todennäköisesti koulukiusaamisen kanssa erilaisin tavoin tekemisissä olleiden tai olevien henkilöiden valikoitunut joukko. Tutkimukseni antaa kuitenkin omalta osaltaan osviittaa siitä, miten koulukiusaamisilmiötä voidaan tulkita ja tehdä ymmärrettäväksi suomalaisessa aiheesta koskevassa julkisessa verkkokeskustelussa.

Aineisto on osa kulttuurista keskustelua koulukiusaamisesta, joka altistuu yhteiskunnallisena ja sosiaalisena ilmiönä siitä tuotetun tieteellisen tiedon vaikutuksille (Gergen, 1973; 1985). Kuten edellä olen esittänyt, koulukiusaamisen valtavirtatutkimuksen näkemykset ovat hyvin edustettuina verkkokeskusteluaineistossa, joka noudattaa kontekstuaalisten reunaehtojensa suhteen aiheen kotimaiselle tutkimukselle tyypillistä lähestymistapaa. Erilaisten roolien toimijuutta käsittelevistä keskustelupalstoista koostuva aineisto siten osaltaan toisintaa valtavirtatutkimuksesta tuttua kiusaajaan, kiusattuun sekä sivustaseuraajiin liittyvää kategorisointia, minkä avulla koulukiusaaminen konstruoidaan lähtökohtaisesti oppilaiden keskuudessa ilmenevänä ryhmäilmiönä. Uudemmassa koulukiusaamistutkimuksessa huomioitu koulun ja kodin aikuisten toimijoiden näkökulma puolestaan ovat aineistossa edustettuna vanhempien ja opettajien näkökulmaa käsittelevillä keskustelupalstoilla.

Ulkoapäin määritellyt reunaehdot mahdollisesti siis vaikuttivat tutkimusaineiston muotoutumiseen, mutta tämän tiedostaminen analyysin aikana auttoi kiinnittämään huomioni myös potentiaaliin valtavirtatutkimusta kyseenalaistaviin tulkintoihin ilmiöstä. Kontekstuaalisten reunaehtojen vaikutus ei siten ole tutkimukselle ongelma,

kunhan siihen on kiinnitetty huomiota analysoitaessa erilaisia tulkintoja ja etenkin niiden funktioita. Vaikka reunaehdot osaltaan määrittävät aineiston puheenaiheita, voi analyttisesti mielenkiintoiset sisällöt löytyä juuri siitä, mitä ihmiset tekevät annetuista reunaehdoista huolimatta, kuten Suoninen huomauttaa (Jokinen ym., 2016b, 43).

Tutkimuseettisistä syistä aineistolle tekemäni muokkaukset (kts. 49–50) nimien ja profiilikuvien sekä etenkin satunnaisten linkkien poistamista ennen analyysia voidaan pitää diskursiivisen tutkimuksen kannalta kyseenalaisina (Laaksonen & Matikainen, 2013, 207). Kyseiset muokkaukset vaikuttivat kuitenkin melko vähän analyysiini, sillä aineisto oli muutenkin erittäin runsasta ja vaihtelevaa. Muokkausten tekemättä jättäminen puolestaan olisi voinut heikentää osallistujien yksityisyyden suojaa ja siten tutkimukseni eettisyyttä.

Luonnolliseen aineistoon liittyvänä heikkoutena voi mielestäni pitää sitä, että tutkijana minulla ei ole ollut mahdollisuutta tarkentaviin kysymyksiin, ja siten analyttinen prosessi jää enemmän riippuvaiseksi omasta tulkinnastani. Aineisto oli lisäksi erittäin runsas ja erityisen haasteelliseksi koin tutkimusaineiston monitasoisuuden. Erilaisiin toimijuuksiin keskittyvien keskustelupalstojen osallistujat rakensivat yleisösuhdettaan hyvin erilaisin tavoin kommentissaan, mikä liittyy yleensäkin verkkoaineistojen tutkimuksessa läsnäolevaan näkymättömien yleisöjen luomiin haasteisiin (Laaksonen ym., 2013, 22).

Laajan aineiston kanssa työskennellessä löysin edestäni valtavan määrän tulkintoja koulukiusaamisilmiöstä. Tulkintarepertuaarien määrä oli jossain vaiheessa työtä melkoinen, ja siksi koin tarpeelliseksi astua analyysissani ikään kuin askelen etäämmälle, jotta koko aineisto hahmottuisi selkeämmin. Tämän tuloksena alkoi hahmottua selvemmin erilaiset tulkintarepertuaarit, mutta samalla minusta tuntui, että jouduin luopumaan erittäin mielenkiintoisista analyttisistä poluista matkan varrella. Seuraavassa luvussa esittelen kiusaamistutkimuksen kannalta mielenkiintoisia näkökulmia ja aiheita, joiden avulla ilmiötä olisi mielekästä tulevaisuudessa lähestyä.

6.5 Jatkotutkimuksen aiheita

Koulukiusaamisen tutkimuskentälle on erityisesti kuluva vuosikymmenen aikana noussut aikaisempaa enemmän sosiaalitieteiden, kuten sosiaalipsykologian ja sosiologian, näkökulmasta aiheita lähestyviä tutkimussuuntauksia, joiden vaikutuksesta on lisääntynyt myös kriittinen tarkastelu kiusaamisen valtavirtatutkimusta vuosikymmeniä määrittäneitä käytänteitä sekä oletuksia kohtaan (Schott & Søndergaard, 2014b, 2–3; Schott, 2014a, 25; Horton, 2016b; Thornberg, 2015). Hortonin (2016b) mukaan tutkimuksen valtavirtausten uurtama uoma on asemoitunut koulukiusaamistutkimuksen tarkastelun metatasoksi, jonka kyseenalaistamisen hän asettaa tutkijoiden haastavaksi, mutta keskeiseksi tehtäväksi tulevaisuudessa.

Luonnontieteille tyypilliset positivistisesta tieteenfilosofiasta kumpuavat metodologiset lähestymistavat ovat levinneet ihmis- ja sosiaalitieteisiin klinisen lääketieteen tutkimuksesta, jossa tutkimuksen kohteena olevan ilmiön oletetaan pysyvän diagnostisen määritelmän mukaisena tutkimustilanteesta ja tutkittavasta ryhmästä riippumatta (Søndergaard, 2014a, 393). Kiusaamistutkimusta arvioitaessa ilmiön käsitteenmäärittelyyn tulisi kiinnittää erityistä huomiota, sillä yleisesti hyväksytty kiusaamisen yksilönäkökulmaan keskittyvä määritelmä (ks. 9.) on ohjaillut kiusaamiseen liittyviä tutkimusprosesseja, niiden kysymyksenasettelua sekä niissä käytettyjä tutkimusmenetelmiä tuottamaan hyvin kapea-alaista ja yksipuolista tutkimuksellista näkökulmaa koulukiusaamisesta (Schott, 2014a, 25; Søndergaard, 2014a, 394).

Laajoihin otoksiin perustuva, tutkimusten toistettavuuteen ja tulosten yleistettävyyteen tähtäävä määrällinen tutkimus on kerryttänyt tietoa tutkimuksissa käytetyn määritelmän mukaiseen ”kiusaamiseen” yhteydessä olevista tekijöistä, tosin selitysvoimaltaan kyseisen tyyppinen tutkimus jää herkästi korrelatiivisten yhteyksien tasolle (Swearer & Hymel, 2015; Hong & Espelage, 2012; Mathiassen, 2014, 355–356). Søndergaardin (2014a, 394–395) mukaan on syytä pohtia, rajoittavatko toisistaan erillisten ja suhteellisen pysyväisluontoisina pidettyjen muuttujien kausaalisuhteita hahmottamaan pyrkivät tieteelliseen näyttöön perustuvat tutkimusasetelmat jo sinänsä sitä monimuotoisen vuorovaikutustodellisuuden tarkastelua, jossa kiusaamisen ja sosiaalisen syrjinnän

prosessit tuotetaan. Tutkimuksessa olisi kenties syytä kiinnittää huomiota myös siihen, häviääkö positivistista tieteenfilosofiaa edustavissa standardoiduissa tutkimusprosesseissa oleellista tietoa sosiaalisten ilmiöiden ja niiden muodostumiseen vaikuttavien elementtien yhteisvaikutuksista, eli kompleksisten systeemien synergiasta, tai niiden välisestä intra-aktiosta (mt).

Hamarus ja Kaikkonen (2011) esittävät artikkelissaan kiusaamisen määrittelemistä koskevaa problematiikkaa sekä ongelmia, joita liittyy tieteellisen tutkimuksen käyttöön kehitetyn yksilökeskeisen paradigman mukaisen määritelmän soveltamiseen koulu yhteisöissä. Vallitseville määritelmille keskeiset negatiivisiin tekoihin liittyvät pitkäkestoisuuden sekä toistuvuuden kriteerit saattavat heidän mukaansa rajata käsitystämme ilmiön todellisuudesta ja jopa heikentää mahdollisimman varhaista puuttumista kiusaamiseen (mt). Tämän tutkimuksen näkökulman kannalta mielenkiintoisia ovat myös huomiot siitä, kuinka tieteellisen tutkimuksen tarpeisiin kehitetty määritelmä on itseasiassa siirtynyt interventiomenetelmien välityksellä kouluihin, määrittämään ilmiötä sekä sitä, mitä ja miten kiusaamisesta kouluissamme puhutaan (Hamarus & Kaikkonen, 2011).

Vuosikymmeniä vanhasta määritelmästä kiinnipitäminen voi olla vahingollista ajassa, jossa lasten ja nuorten vuorovaikutuskulttuuri on muuttunut teknologisen kehityksen, internetin ja erityisesti sosiaalisen median myötä. Kyseiset teknologiat tuovat oman ulottuvuutensa vuorovaikutuksen tarkasteluun, jota on vielä toistaiseksi tutkittu koulutuksellisen vähän. Vakiintuneen määritelmän ei katsota kykenevän vastaamaan alati muuttuvan lasten ja nuorten sosiaalisen ja teknologisen vuorovaikutusympäristön tutkimukselle asettamiin haasteisiin (Finkelhor ym., 2012; Søndergaard, 2014a, 389). Määrällisessä tutkimusparadigmassa käytetyn käsitteen määrittelyn sisältämät ajallisen keston ja toistuvuuden kriteerit eivät sovellu välitteisen vuorovaikutuksen tarkasteluun. Lisäksi määritelmän kriteereistä tekojen tahallisuuden ja osapuolten välisten valtasuhteiden määrittäminen muuttuu entistäkin haasteellisemmaksi teknologiavälitteisessä ympäristössä. (Finkelhor ym., 2012; Søndergaard, 2014a, 389).

Kiusaamisen määritelmä tulee tieteellisestä tutkimuksesta, mutta kuten kiusaamisen lukuisat tulkinnat tässä työssä osoittavat, vastaa tutkimuksen tarkkarajainen määritelmä kiusaamisesta melko huonosti sitä laajaa ilmiötä, josta aineistossa puhutaan koulukiusaamisena. Kuten olen esittänyt tieteellisen tutkimuksen lähtökohtien lisäksi, ilmiön määrittelemistä pidetään merkittävänä myös käytännön tilanteiden kannalta, jotta koulukiusaaminen olisi mahdollista erotella oppilaiden välisistä satunnaisista konflikteista ynnä muusta väkivaltaisesta, aggressiivisesta tai muuten epätoivotusta sosiaalisesta käyttäytymisestä koulussa. (Salmivalli, 1998, 29–34; Salmivalli, 2003, 10–12; Hamarus & Kaikkonen, 2011.) Ajatellaan, että kouluyhteisöjen arjessa kiusaamisilmiötä voidaan lähestyä ja siihen kyetään puuttumaan johdonmukaisemmin, mikäli yhteisön kaikilla jäsenillä on määritelmään perustuva yhdenmukainen käsitys ilmiöstä (Macklem, 2003, 5; Hamarus & Kaikkonen, 2011).

Mielestäni tutkimuksen avulla olisi mielekästä lähestyä myös sitä, kohdistuvatko valta-asemassa olevaan kiusaamistutkimukseen ja siihen perustuvaan interventiomietelmään kohdennettujen yhteiskunnallisten resurssien positiiviset vaikutukset vain osalle apua tarvitsevista lapsista ja nuorista. Mitä käy määritelmän ulkopuolisen kiusaamisen ja häirinnän kohteille koulussa, jos tutkimus- ja interventioresurssit hyödyttävät vain tiettyä osaa niistä lapsista ja nuorista, jotka kokevat kiusaamisilmiön varjostavan omaa koulutietään. Kenen ehdoilla valtavirtatutkimusta tehdään ja mitä tarkoitusta tarkasti rajattuun määritelmään pohjautuva kiusaamistutkimus oikeastaan palvelee. Kenties koulukiusaamisilmiön tutkimus voisi tulevaisuudessa pyrkiä hahmottamaan tutkimuskohdettaan kyseisen laatikon ulkopuolelta kokonaisvaltaisemman ymmärtämisen saavuttamiseksi.

Tutkimusala dominoivan valtavirtaparadigman kyseenalaistaminen on ollut hidasta, mutta vaikuttaa siltä, että tutkimuskentällä alkaa olla tilaa uusille näkökulmille. Søndergaardin (2014b, 78–80) mukaan ryhmien sekä kaikenlaisten yhteisöjen olemassaoloon liittyy aina pelko epähyväksynnästä ja ulkopuolelle jäämisen riski, mikä puolestaan voi tuottaa ahdistusta. Tästä seuraa, että koheesion vahvistaminen tai yhteishengen parantaminen eivät välttämättä paranna tai poista edellä mainittuja, kiusaamiseenkin mahdollisesti vaikuttavia prosesseja, sillä niiden avulla ryhmärajoja saatetaan vain

vahvistaa – mikä sinänsä voi johtaa myös kuuluvuuden ja ulkopuolisuuden selkeämpään erittelyyn (mts. 78–80). Näihin prosesseihin liittyvän sosiaalipsykologisen tutkimuksen avulla voitaisiin lisätä tietoa esimerkiksi siitä, voisiko kiusatuiksi joutuneille kenties olla enemmän hyötyä ryhmärajojen heikentämisestä ja esimerkiksi mahdollisuuksista osallistua useampaan kuin yhteen ryhmään, kuten luokkaan, koulussa.

Tulkitsevan laadullisen sosiaalitieteen näkökulmasta tarkasteltuna tutkimuksessa on kyettävä huomioimaan myös mahdolliset merkityserot kielten ja kulttuurien välillä. Eri kielissä vallitsee myös käsitteellistä erilaisuutta kiusaamisilmiöön liittyen, sillä kiusaaminen ja sen tutkiminen tapahtuvat ympäristöissä, joiden kansalliset, kulttuuriset ja kielelliset erityispiirteet vaikuttavat siihen, mitä kiusaamisella tai koulukiusaamisella tarkoitetaan (Schott, 2014a, 24; Hamarus & Kaikkonen, 2011). Smith ym. (2002) mukaan kiusaamista tulee tarkastella sosiaalisesti ja historiallisesti muotoutuvana ja muuttuvana ilmiönä, jonka konstruointiin myös tutkijat omilla valinnoillaan osallistuvat. Kulttuurisensitiivisten ilmiöiden tutkiminen tapahtuu useimmiten laadullisia menetelmiä hyödyntäen. Tutkijoiden mahdollisuudet laadullisen tutkimuksen toteuttamiseen ovat nyt ja tulevaisuudessakin riippuvaista siitä, millaista tutkimusta tiedeyhteisössämme arvostetaan ja tuetaan.

Schottin (2014, 24) mukaan kiusaamistutkimuksessa vallalla olevaan näkökulmaan sekä sille tyypilliseen tieteelliseen määritelmään liittyvä kritiikki edellyttää laajempaa tieteenfilosofista pohdintaa siitä, millaista tietoa kiusaamisesta on, lähinnä määrälliseen tieteelliseen näyttöön perustuvassa tutkimuksessa tuotettu. Mielenkiintoista on pohtia myös sitä, millaiset oletukset suomalaisen valtavirtatutkimuksen taustalla vaikuttavat ja millaisia seurauksia niillä voi olla esimerkiksi yhteiskunnallisten resurssien suuntaamiseen niin tieteellisissä instituutioissa tapahtuvan tutkimuksen kuin kiusaamisen vähentämiseen tähtäävien interventio-ohjelmien kehittämisen puitteissa. Jatko-tutkimuksen kannalta vähintäänkin yhtä keskeistä on kysyä sitä, millaista tietoa vallitsevan tieteellisen tutkimusparadigman myötä on jäänyt tuottamatta.

Lähteet

Tieteelliset julkaisut:

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin Books. (Alkuperäinen teos julkaistu 1966.)

Billig, M. (1989). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. (Alkuperäinen teos julkaistu 1987.)

Billig, M. (1991). *Ideology and opinions: Studies in rhetorical psychology*. London: Sage.

Burr, V. (2015). *Social Constructionism*. (3. painos). New York: Routledge. (Alkuperäinen teos julkaistu 1995.)

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Massachusetts: Harvard University Press

Carrera, M. V., DePalma, R., & Lameiras, M. (2011). Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings. *Educational Psychology Review*, 23, 479–499.

Doise, W. (1982). *Levels of explanation in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology* London: Sage Publications.

Edwards, D., & Potter, J. (2005). Discursive psychology, mental states and descriptions. Teoksessa H. te Molder & J. Potter, (toim.), *Conversation and cognition* (s. 241–259). Cambridge: Cambridge University Press.

Emirbayer, M. (1997). Manifesto for a Relational Sociology 1. *American Journal of Sociology*, 103, 281–317.

Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice*, 53, 257–264.

Finkelhor, D., Turner, H. A., & Hamby, S. (2012). Let's Prevent Peer Victimization, Not Just Bullying. *Child Abuse & Neglect*, 36, 271–382.

Gergen, K. J. (1973). Social psychology as history. *Journal of personality and social psychology*, 26, 309–320.

Gergen, K. J. (1985). The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist*, 40, 266–275.

Gergen, K. (1994). *Relations and Relationships. Soundings in Social Construction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gergen, K. J. (2001). *Social Construction in Context*. London: SAGE

Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (2008). Social Construction and Psychological Inquiry. Teoksessa J. A. Holstein & J. F. Gubrium (toim.), *Handbook of Constructionist Research* (s. 171–188). New York: The Guilford Press.

Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2008). The Constructionist Mosaic. Teoksessa J. A. Holstein & J. F. Gubrium (toim.), *Handbook of Constructionist Research* (s. 3–12). New York: The Guilford Press.

Haataja, A., Ahtola, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2015). A process view on implementing an antibullying curriculum: How teachers differ and what explains the variation. *School psychology quarterly*, 30, 564–576.

Hamarus, P. (2006). *Koulukiusaaminen ilmiönä: yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta* (Jyväskylä studies in education, psychology, and social research 288). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hamarus, P. (2008). *Koulukiusaaminen: Huomaa, puutu, ehkäise*. Helsinki: Kirjapaja.

Hamarus, P. (2012). *Haukku haavan tekee. Puututaan yhdessä kiusaamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hamarus, P., & Kaikkonen, P. (2008). School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research*, 50, 333–345.

Hamarus, P., & Kaikkonen, P. (2011). Kiusaamisen määritelmät ja määrittely. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 42, 58–68.

Heinemann, P. (1972). *Mobbning - gruppvåld bland barn och vuxna* (2. painos). Stockholm: Natur och Kultur.

Herkama, S. (2012). *Koulukiusaaminen: Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa* (Jyväskylä studies in humanities 190). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2011). The Constructionist Analytics of Interpretive Practice. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4. painos) (s. 341-358). Thousand Oaks, CA: SAGE. (Alkuperäinen teos julkaistu 1994.)

Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and violent behavior, 17*, 311–322.

Horton, P. (2016a). Unpacking the bullying doll: Reflections from a fieldwork at the social-ecological square. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics, 4*(1), 71–95.

Horton, P. (2016b). Portraying monsters: framing school bullying through a macro lens. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 37*, 204–214.

Horton, P., & Forsberg, C. (2015). Essays on school bullying: Theoretical perspectives on a contemporary problem. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics, 3*(2), 6–16.

Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist, 70*, 293–299.

Jokinen, A. (2016a). Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 337–368). Tampere: Vastapaino.

Jokinen, A. (2016b). Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi. Teoriat peruskäsitteet ja käyttö* (s. 249-265). Tampere: Vastapaino.

Jokinen, A. (2016c). Poliitikkojen puheet puntarissa: kaupunginvaltuutettujen asunnottomuuspuheiden retoriikka. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 179–217). Tampere: Vastapaino.

Jokinen, A., & Juhila, K. (2016). Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 267–309). Tampere: Vastapaino.

Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (toim.) (2016a). *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.

Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (2016b). Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 25–50). Tampere: Vastapaino.

Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (2016c). Diskurssianalyysin aakkoset. Johdanto. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 17–22). Tampere: Vastapaino.

Juhila, K. (2016a). Miten tarinasta tulee tosi? Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 145–178). Tampere: Vastapaino.

Juhila, K. (2016b). Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 369–407). Tampere: Vastapaino.

Juhila, K. (2016c). Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 411–443). Tampere: Vastapaino.

Juhila, K., & Suoninen, E. (2016). Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 446–463). Tampere: Vastapaino.

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological bulletin*, 140, 1073–1137.

Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56, 261–282.

Laaksonen, S. M., & Matikainen, J. (2013). Tutkimuskohteena vuorovaikutus ja keskustelu verkossa. Teoksessa S. M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.), *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät* (s. 193–215). Tampere: Vastapaino.

Laaksonen, S. M., Matikainen, J., & Tikka, M. (2013). Tutkimusotteita verkosta. Teoksessa S. M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.), *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät* (s. 9–33). Tampere: Vastapaino.

Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45–52.

Macklem, G. L. (2003). *Bullying and teasing: Social power in children's groups*. New York: Kluwer Academic/Plenum.

Mathiassen, C. (2014). 13 Traces of being bullied: 'dynamic effectuality'. Teoksessa R. M. Schott & D. M Søndergaard (toim.), *School Bullying: New Theories in Context* (s. 331–360). Cambridge: Cambridge University Press.

Mäntylä, N., Kivelä, J., Ollila, S., & Perttola, L. (2013). *Pelastakaa koulukiusattu! : Koulun vastuu, puuttumisen muodot ja ongelmat oikeudellisessa tarkastelussa*. (Tutkimusjulkaisu-sarjan julkaisu nro 70.) Helsinki: Kunnallissalan kehittämissäätiö.

Nikander, P. (2008). Constructionism and Discourse Analysis. Teoksessa J. A. Holstein & J. F. Gubrium (toim.), *Handbook of Constructionist Research* (s. 413–428). New York: The Guilford Press.

Olweus, D. (1992). Kiusaaminen koulussa (Suom. Mäkelä, M.). Helsinki: Otava. (Alkuperäinen teos julkaistu 1991.)

Patton, D. U., Hong, J. S., Patel, S., & Kral, M. J. (2017). A systematic review of research strategies used in qualitative studies on school bullying and victimization. *Trauma, Violence, & Abuse*, 18, 3–16.

Pikas, A. (1990). *Irti kouluväkivallasta* (Suom. E. Pilvinen). Espoo: Weilin+Göös.
(Alkuperäinen teos julkaistu 1987.)

Potter, J. (1996). *Representing reality. discourse, rhetoric and social construction*.
London: Sage
Publications.

Potter, J. (1998). Discursive social psychology: From attitudes to evaluative practices.
European review of social psychology, 9, 233–266.

Potter, J., & Edwards, D. (2001). Discursive social psychology. Teoksessa H. Giles &
W. P. Robinson (toim.), *The new handbook of language and social psychology* (s. 103-
118). Chichester: Wiley.

Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes
and Behaviour*. London: Sage.

Potter, J., Wetherell, M., Gill, R., & Edwards, D. (1990). Discourse: noun, verb or
social practice? *Philosophical psychology*, 3(2–3), 205-217.

Pomerantz, A. (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Hu-
man Studies*,
9, 219–229.

Pörhölä, M. (2008). Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä. Mi-
ten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S.
Myllyniemi (toim.), *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2008* (s.

94–104). Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta & STAKES.

Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child abuse & neglect*, 34, 244–252.

Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24, 211–223.

Saarento, S. (2015). *Conceptualizing and counteracting the bullying dynamic: Classroom and school contexts matter*. (Turun yliopiston julkaisuja, sarja B osa 403) Turku: Humaniora

Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V., & Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51, 421–434.

Saarento, S., & Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives*, 9, 201–205.

Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, C. (2015). Reducing Bullying and Victimization: Student- and Classroom-Level Mechanisms of Change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 61–76.

Saarento, S., Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2015). Classroom- and school-level contributions to bullying and victimization: A review. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25, 204–218.

Sainio, M. (2014). *KiVa Koulu®-ohjelma suomalaisissa peruskouluissa: Miten ohjelmaa toteutetaan tai miksi sitä ei käytetä?* Turku: Turun yliopisto.

Salmivalli, C. (1998). *Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä*. Helsinki: Gaudeamus.

Salmivalli, C. (2003). *Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*, 112–120.

Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). Making bullying prevention a priority in Finnish schools: The KiVa antibullying program. *New Directions for Youth Development 133*, 41–53.

Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 405–411.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1–15.

Schott, R. M. (2014a). The social concept of bullying: philosophical reflections on definitions. Teoksessa R. M. Schott & D. M Søndergaard (toim.), *School Bullying: New Theories in Context* (s. 21–46). Cambridge: Cambridge University Press.

Schott, R. M. (2014b). The life and death of bullying. Teoksessa R. M. Schott & D. M Søndergaard (toim.), *School Bullying: New Theories in Context* (s. 185–206). Cambridge: Cambridge University Press.

Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (2014a). *School Bullying: New Theories in Context*. Cambridge: Cambridge University Press

Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (2014b). Introduction: New approaches to school bullying. Teoksessa R. M. Schott & D. M Søndergaard (toim.), *School Bullying: New Theories in Context* (s. 1–18). Cambridge: Cambridge University Press.

Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.

Smith, P. K. (2016). Research on bullying in schools in European countries. Teoksessa P. K. Smith, K. Kwak, & Y. Toda (toim.), *School Bullying in Different Cultures: Eastern and Western Perspectives* (3–29). Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in Schools: Lessons From Two Decades of Research. *Aggressive Behavior*, 26, 1–9.

Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefhoghe, A. P. (2002). Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen–Country International Comparison. *Child Development*, 73, 1119–1133.

Smith, P. K., del Barrio, C., & Tokunaga, R. S. (2013). Definitions of Bullying and Cyberbullying: How Useful Are the Terms. Teoksessa S. Bauman, J. Walker & D.

Cross (toim.), *Principles of Cyberbullying Research: Definitions, Measures and Methodology*, (s. 26–40). New York & London: Routledge.

Suoninen, E. (2016). Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 229–247). Tampere: Vastapaino.

Suoninen, E. (1992). *Perheen kuvakulmat: diskurssianalyysi perheenäidin puheesta* (Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia, sarja A Nro 24). Tampere: Tampereen yliopisto.

Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist*, 70, 344–353.

Søndergaard, D. M. (2014a). From technically standardised interventions to analytically informed, multi-perspective intervention strategies. Teoksessa R. M. Schott & D. M Søndergaard (toim.), *School Bullying: New Theories in Context* (s. 389–404). Cambridge: Cambridge University Press.

Søndergaard, D. M. (2014b). Social exclusion anxiety: bullying and the forces that contribute to bullying amongst children at school. Teoksessa R. M. Schott & D. M Søndergaard (toim.), *School Bullying: New Theories in Context* (s. 47–80). Cambridge: Cambridge University Press.

Teräsahjo T., & Salmivalli C. (2001). *Tapaustutkimus Kiusaamisen Vastaisesta Interventioista Helsingin Ala-Asteen Kouluissa* (Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 14: 2001). Helsinki: Opetusvirasto.

Teräsahjo, T., & Salmivalli, C. (2003). "She Is Not Actually Bullied." The Discourse of Harassment in Student Groups. *Aggressive Behavior*, 29, 134–154.

Thornberg, R. (2015). The social dynamics of school bullying: The necessary dialogue between the blind men around the elephant and the possible meeting point at the social-ecological square. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 3(2), 161–203.

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 26, 277–287.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 405–418.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3, 63–73.

Turtiainen, R., & Östman, S. (2013). Verkkotutkimuksen eettiset haasteet: Armi ja anoreksia. Teoksessa S. M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.), *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät* (s. 49–67). Tampere: Vastapaino.

Ukskoski, T. (2013). Kohti kouluhyvinvoinnin yhteisöllistä asiantuntijuutta—Koulukiusaamisen ehkäisemisen interventio perusopetuksessa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 4, 352–366.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106, 1135–1143.

Wetherell, M. (2003). Racism and the analysis of cultural resources in interviews. *Analyzing race talk: Multidisciplinary approaches to the interview* (s.11–30).

Wetherell, M., & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism: Discourse and the legitimization of exploitation*. New York: Harvester Wheatsheaf.

Wetherell, M., & Potter, J. (1988). Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires. Teoksessa C. Antaki (toim.), *Analysing everyday explanation: A casebook of methods* (s. 168–183). London: Sage.

Internet lähteet:

A2 studiolähetys (2014). Haettu 10.7.2017 osoitteesta <http://areena.yle.fi/1-2151997>.

A2 verkkokeskustelu (2014). Haettu 7.10.2014 osoitteesta http://yle.fi/uutiset/osallistu_a2_koulukiusaamis-illan_kasikirjoituksen_tekoon/7468607.

A2 vierasgalleria, (2014) Haettu 9.8.2017 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-7499446>.

Euroopan yleinen ihmisoikeussopimus (1999). Julkaistu Helsingissä.20.5.1999. Haettu 19.3.2018 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopiteksti/1999/19990063>.

Lapsen oikeuksien yleissopimus (1991) Annettu: 21.8.1991. Haettu 19.3.2018 osoitteesta http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2.

Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote (2017). Haettu 7.7.2017 osoitteesta http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/suomen-tiedepalkinto-professori-christina-salmivallille.

Opetus- ja kulttuuriministeriön väliraportti (2017). *Kiusaamisen vastaisen työn lähtökohdat perusopetuksessa, toisella asteella ja varhaiskasvatuksessa: Väliraportti*.

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 10.05.2017 osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79773/okm12.pdf?sequence=1>.

Pelastakaa lapset ry, Lapset ja digitaalinen media. Haettu 19.3.2018 osoitteesta <https://www.pelastakaalapset.fi/tyomme-kotimaassa/lapset-digitaalinen-media/>.

Perusopetuslaki, 29 § (1998). Annettu Helsingissä 21.8.1998. Haettu 19.3.2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>.

Suomen perustuslaki § 7 (1999). Annettu Helsingissä 11.6.1999. Haettu 19.3.2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Suomen%20perustuslaki%20>.

TENK (2009). Tutkimuseettinen neuvottelukunta: Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen

ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin

järjestämiseksi. Haettu 19.3.2013 osoitteesta <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>

Tilastokeskus (2014). Väestön tieto- ja viestintätekniikan käyttö tutkimus. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 09.4.2018 osoitteesta https://www.stat.fi/til/sutivi/2014/sutivi_2014_2014-11-06_fi.pdf.

Ylen arvopohja (2017). Haettu 31.5.2017 osoitteesta <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2015/12/01/yle-2020-suomalaisten-keskella>.

Ylen ohjeet kommentoijille (2017). *Ohjeet kommentoijille Ylen ylläpitämillä verkkosivuilla ja some-tileillä*. Haettu 06.02.2018 osoitteesta <https://yle.fi/aihe/kommentointiohje>.

Ylen toimintaperiaatteet (2017). Haettu 31.5.2017 osoitteesta <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2016/01/21/ylen-toimintaperiaatteet,31.5.2017>.

#Kutsumua-kampanja (2014). Haettu 10.7.2017 osoitteesta <https://www.jarjesto100.fi/lapset-ja-nuoret/somekampanjalla-kiusaamista-vastaan>.

#kannustusryhmä-kampanja (2017). Haettu 10.7.2017 osoitteesta <https://kannustusryhma.fi/>.

Liitteet

Liite 1: Verkkokeskustelupalstojen otsikot ja alustukset

Mitä kiusaaja voi tehdä?

Pasi Toivonen, Yle Mistä kiusaaminen johtuu? Kuinka usein koulukiusaaja ei itse ymmärrä kiusaavansa? Miten voisi kiusaaja itse tai joku hänen lähellään toimia, jotta asiat menisivät toisin? Pitääkö kiusaajia rankaista nykyistä ankarammin, pitääkö koulukiusaaminen kriminalisoida? Vai pahentaisiko se vain tilannetta? MITEN KIUSAAJA VOI TUNNISTAA OLEVANSA KIUSAAJAA? MITÄ HÄN VOI ITSE TEHDÄ PYSÄYTTÄÄKSEEN ITSENSÄ?

A2 Koulukiusaamis-illassa on mukana kaksi entistä kiusaajaa, jotka nyt tekevät kiusaamisen vastaista työtä kouluissa: Duudsonien Jukka ja seinäjokelainen teatteri-ilmaisun ohjaaja Juulia Soidinaho.

Juulian Pandora-projektista: <http://www.eikiusata.fi/>

Duudsoneilla on vakavaa asiaa: <http://duudsonit.com/duudsoneilla-vakavaa-asiaa-kiusaamisesta/>

Duudsonit auttoivat koulukiusattua Eemeliä: <http://bit.ly/1qoVMvc>

Mitä kiusattu voi tehdä?

Pasi Toivonen, Yle
Koulukiusaamis-illassa ovat mukana entiset koulukiusatut juontaja/yrittäjä/tuottaja Krisoffer Ignatius (<http://bit.ly/1uByK8u>), tiskijukka ja perheenisä Roni Alho (<http://www.vantaansanommat.fi/artikkeli/stub-564>), ja nuori laulaja lina Kangasharju.

lina Kangasharjun kiusaamisen vastainen kappale Hento ja pieni:
<http://on.fb.me/1r2V512>

Voiko kiusattu itse vaikuttaa kiusaamiseensa? Millä keinoilla tilannetta voisi parantaa, kun on alakynnessä? Miksi kiusattu ei uskalla kertoa asiasta, mitä seuraa jos kertoo ja kiusaamista ryhdytään selvittämään?

Mitä sivustakatsoja voi tehdä?

Pasi Toivonen, Yle Kiusaaminen on usein piilossa, mutta useimmiten luokka- ja koulukaverit kyllä tietävät ja näkevät. Mutta kuinka moni menee väliin, auttaa kiusattavaa? Miksi me annamme kiusaamisen tapahtua, vaikka emme siitä pidä? Koulukiusaamis-illan studiossa ovat mukana bussissa kiusaamiseen puuttunut tamperelainen Juho Rätty, #kutsumua-kampanjan yksi alullepanija Otto Ahoniemi sekä omassa koulussaan kiusaamiseen puuttunut 14-vuotias Wenla Hohenthal.

Juho Rädyn ajatuksia koulukiusaamisesta: <http://bit.ly/1C916M1>

Lukiolaisten liiton #kutsumua-kampanjasta: <http://bit.ly/1tWF8t8>

Näin Wenlan Hohenthal puuttui koulukiusaamiseen: <http://www.hs.fi/kotimaa/a1365149194825>

Mitä vanhempi voi tehdä?

Pasi Toivonen, Yle Miten voi saada selville että oma lapsi on kiusattu - tai kiusaaja? Miten vanhempi voi puuttua kiusaamiseen niin että tilanne ei pahene vaan parane? MITÄ VANHEMPI VOI TEHDÄ KIUUSAAMISEN VÄHENTÄMISEKSI?

A2 Koulukiusaamis-illan studiokeskustelussa ovat mukana mm. koulukiusatun Samulin äiti Hanna Saarinen, koulukiusaajan isä Ari-Pekka Harju ja tyttöjen välistä kiusaamista tutkinut sosiaalipsykologi Riitta Kuismanen, jonka omat työt seurasivat kouluaikoinaan kiusaamista sivusta, siihen puuttumatta.

Mitä ope voi tehdä?

Pasi Toivonen, Yle Miten opettajat suhtautuvat kiusaamiseen? Kuinka moni opettaja ei huomaa kiusaamista, tai ei ole huomaavinaan? Miten kiusaamiseen voi puuttua tai luokan ryhmäytymistä edistää, kun joka tunti pitää käydä läpi määrättyjä oppisisältöjä? Saako opettajia syyllistää koulukiusaamisesta? MITÄ OPETTAJA VOI TEHDÄ KOULUKIUSAAMISEN VÄHENTÄMISEKSI?

A2 Koulukiusaamis-illan studiokeskusteluun osallistuva Tampereen Pyynikin koulun opettaja Tiina Keskinen on kriittinen KiVa-koulua kohtaan mutta on käynnistänyt omassa luokassaan vuorovaikutusprojektin NLP-terapeutti Terhi Vedenkiven (<http://vedenkivi.fi/blogi/>) kanssa. <http://bit.ly/1sVEzLL>

Studiokeskustelussa ovat mukana myös "Herää koulu!"-kirjan kirjoittanut turkulainen opettaja Maarit Korhonen (<http://bit.ly/1yugvCK>),

Vesilahden koulun rehtori Tapani Pietilä (<http://bit.ly/1ufVTAM>), ja "Rakenna oppiva ryhmä"-kirjan kirjoittanut opettaja Rauno Haapaniemi (<http://bit.ly/1x4PNEp>)